



UNED

ciencias sociales
y jurídicas

Taller de investigación cualitativa

Belén Ballesteros Velázquez *(Coordinadora)*

Taller de investigación cualitativa



Belén Ballesteros Velázquez (coord.)

Gerardo Alatorre Frenk

Francis García Cedeño

M^a Fernanda González Londra

Emilio Luque Pulgar

Patricia Mata Benito

Margarita del Olmo Pintado

Carmen Osuna Nevado

Teresa Padilla Carmona

Cristino de Santiago Alba

CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
TALLER DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2014

www.uned.es/publicaciones

© Belén Ballesteros Velázquez (coord.); Gerardo Alatorre Frenk
Francis García Cedeño, M^a Fernanda González Londra,
Emilio Luque Pulgar, Patricia Mata Benito,
Margarita del Olmo Pintado, Carmen Osuna Nevado,
Teresa Padilla Carmona y Cristino de Santiago Alba.

*Imagen de cubierta: Taller de Cerámica/Orfebrería,
de María Esther Galbán y Pedro Julio Quintero, en los Altos del Sucre.
Foto de Susana G. Cano (licencia: BY/NC/SA)*

*Esta publicación ha sido evaluada por expertos ajenos
a la universidad por el método doble ciego.*

ISBN electrónico: 978-84-362-6905-5

Edición digital: septiembre 2014

ÍNDICE

Introducción	7
--------------------	---

PRIMERA PARTE. SENTIDO Y FORMA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Sentido y forma de la investigación cualitativa	12
1. Para empezar a pensar... (en imágenes)	13
2. Información	16
2.1. Algunas características de la investigación cualitativa	21
2.2. Planificando una investigación cualitativa	22
2.3. Estructura del trabajo de investigación	29
2.4. En torno a la validez de la investigación cualitativa	34
2.4.1. Procedimientos para... ¿justificar la validez de las investigaciones cualitativas?	37
3. Actividades	39
3.1. Poniendo en común inquietudes e intereses para investigar	39
3.2. Definiendo un problema de investigación	40
3.3. Repensando la crisis de la investigación educativa	41
3.4. Sobre la neutralidad y objetividad en la investigación	41
4. FAQ (Preguntas frecuentes)	41
4.1. ¿Es posible combinar métodos cuantitativos con cualitativos?	41
4.2. Los primeros pasos de mi investigación... ¿Cómo y por dónde empiezo a localizar el contexto y a los informantes?	42
5. Lecturas recomendadas	43
6. Referencias	44

SEGUNDA PARTE. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Introducción a la investigación etnográfica	48
1. Para empezar a pensar	50
2. Información	52
2.1. Etnografía.....	52
2.2. Antropología.....	52
2.3. Herramientas etnográficas	53

2.3.1. Entrevistas dirigidas	54
2.3.2. Observación participante	56
2.3.3. Cuestionarios	57
2.3.4. Censos y datos estadísticos	58
2.3.5. Mapas mentales	58
2.3.6. Genealogías	58
2.4. Planificación de una etnografía	58
2.5. Ejemplos de etnografías	63
2.5.1. Una investigación sobre la «integración» en un aula de bachillerato	63
2.5.2. Una investigación sobre conversas españolas al Islam	65
2.6. Investigación colaborativa	67
2.6.1. Investigación colaborativa que parte del interés de los antropólogos	67
2.6.2. Investigación colaborativa a partir del encargo de las personas involucradas en el trabajo etnográfico. Desarrollo y resultados de una evaluación participativa	68
3. FAQ (Preguntas frecuentes)	69
3.1. El relativismo cultural ¿significa que todo vale?	69
3.2. ¿A quién hay que pedir permiso para desarrollar un trabajo etnográfico? ..	70
3.3. ¿Qué es la Antropología aplicada?	70
3.4. ¿Es representativa la etnografía?	70
4. Actividades y sugerencias	71
4.1. Actividad de observación participante: la cafetería	71
4.2. Actividad para practicar las entrevistas dirigidas	72
4.3. Actividad de mapas mentales: percepciones sobre un barrio	73
5. Recursos específicos y enlaces	73
6. Referencias	75
Investigación narrativa: las historias de vida	77
1. Para empezar a pensar	79
2. Información	79
2.1. La investigación narrativa: aproximándonos al objeto y al método de estudio	79
2.2. Características de la investigación narrativa	82
2.3. Diferentes formas de llevar a la práctica la investigación narrativa.....	83
2.4. El proceso de investigación narrativa: pautas generales y etapas en la construcción de la historia de vida	86
2.4.1. El inicio de la investigación	86
2.4.2. La producción del relato	87
2.4.3. El análisis de la información	89
2.4.4. Elaboración de informes y devolución de la información	92
2.5. El uso de objetos e imágenes como mediador en la construcción del relato...	93
2.6. Comentario final	95
3. Actividades y sugerencias	96
3.1. Actividad de iniciación en la escritura del propio relato de vida	96
3.2. La realización de una historia de vida	96

4. FAQ (Preguntas frecuentes)	98
4.1. ¿En qué disciplinas se utilizan las metodologías narrativas, en especial las historias de vida?	98
4.2. ¿Las historias de vida son un método, un instrumento o ambas cosas?	98
4.3. ¿Es necesaria la narración de una historia de vida para que podamos hablar de investigación narrativa?	99
4.4. ¿Hasta qué punto es necesaria la formación para llevar a cabo una historia de vida?	99
5. Recursos específicos y enlaces	99
6. Referencias	101

Investigación desde y para la acción transformadora:

Metodologías participativas	103
1. Para empezar a pensar	105
2. Información	107
2.1. Principios filosóficos, epistemológicos y ético-políticos	107
2.1.1. ¿Qué IAP en el siglo XXI?	108
2.1.2. El acto político de aprender	109
2.1.3. La validez y la objetividad del conocimiento generado	110
2.2. Criterios para la aplicación de metodologías participativas	112
2.2.1. Corrientes en la investigación participativa	112
2.2.2. El lugar del investigador «participativo»	113
2.2.3. Redes en movimiento en una escala «meso»	115
2.2.4. La humildad en la investigación	116
2.2.5. El oficio de facilitador	116
2.2.6. La IAP reticular, el investigador activista y la lucha social planetarizada	117
2.3. Itinerarios de trabajo participativo: instrumentación organizativa y metodológica	118
2.3.1. Alcances y temporalidades	118
2.3.2. El taller participativo	120
2.3.3. Una experiencia de IAP con empresas forestales comunitarias en México	121
2.3.4. Etapas típicas de un proceso de IAP	123
3. Actividades	127
3.1. Mapeo del saber y el poder	127
3.2. Embriones de incidencia	128
4. FAQ (Preguntas frecuentes)	129
4.1. ¿Con las metodologías participativas se logra un conocimiento tan objetivo como con otras metodologías?	129
4.2. ¿Qué implica una metodología participativa en términos de la duración de un trabajo de investigación?	129
4.3. ¿En qué medida se logra verdadera participación? ¿No existe un riesgo de simulación?	129
5. Recursos y enlaces	130
6. Referencias	130

TERCERA PARTE. ANALIZANDO TEXTOS. INTRODUCCIÓN PRÁCTICA A Atlas.ti

Analizando textos. Introducción práctica a Atlas.ti	134
1. Para empezar a pensar	136
2. Información	139
3. FAQ (Preguntas Frecuentes)	140
3.1. ¿Por qué utilizar Atlas.ti, y no otro programa?	140
3.2. ¿Es Atlas.ti un programa gratuito?	140
3.3. ¿Cómo se usa este tutorial?.....	140

ganz1912

INTRODUCCIÓN

El estudio de las realidades sociales constituye el objeto básico de la metodología cualitativa. Necesariamente hablamos de realidades, en plural, porque son múltiples las realidades vividas y, sobre todo, por la diversidad de interpretaciones construidas que permiten a cada cual dotarlas de significación.

La mirada cualitativa hace posible comprender los procesos sociales desde la perspectiva de quienes los protagonizan. Procesos que son complejos, interrelacionales y dinámicos. Así, el análisis desde el enfoque cualitativo abre un diálogo intersubjetivo entre el investigador y la situación que estudia, construyendo nuevas interpretaciones que permiten cuestionar, comprender, actuar... desde otras lógicas alternativas a la explicación única.

Estas son las ideas que subyacen en la base del texto que ahora presentamos bajo el título de *Taller de investigación cualitativa*, donde pretendemos ofrecer un pequeño espacio en el que integrar su teoría y su práctica. El texto nace dentro del marco del Máster Oficial de Innovación e Investigación en Educación, impartido por la Facultad de Educación de la UNED, cuya finalidad es *formar investigadores en el campo de la Educación y potenciar la innovación desde la investigación*. El plan de estudios del Máster ofrece distintos enfoques metodológicos entre los que se encuentra la perspectiva cualitativa. En nuestro libro, hemos querido evitar la confrontación entre la investigación cualitativa e investigaciones con otros enfoques. A pesar de que se trata de un rico e incesante debate, creemos que puede derivar en una idea no del todo beneficiosa: definir la investigación cualitativa a partir de lo que *no son* (*ni implican*) otras opciones metodológicas. Creemos que construirla como alternativa a las limitaciones puede, en algunos casos, inducir relaciones de subordinación que, lejos de afianzar el sentido de esta metodología, la conviertan en deudora de otra/s, relegándola a un papel complementario.

Por tanto, en el presente volumen situamos la investigación cualitativa como foco, indagando en sus propias motivaciones, en sus dilemas y en sus retos. El diálogo con otras metodologías será una tarea pendiente que podrá entablar el estudiante de este Máster al término del módulo común.

La forma de presentar los temas tiene mucho que ver con quiénes los escriben y cómo utilizan su bagaje para dar cuenta de la complejidad de cada metodología cualitativa y de posibles vías para orientarla. Patricia Mata, Margarita del Olmo, Carmen Osuna, M^a Fernanda González, Teresa Padilla, Gerardo Alatorre, Cristino de Santiago, Francis García, Emilio Luque y yo misma hemos tratado de transmitir en cada capítulo una elaboración personal basada en nuestra experiencia y formación previa. Los distintos perfiles académicos —Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología, Desarrollo Rural, Educación...—, así como las diferentes vinculaciones institucionales —Universidad Nacional de

Educación a Distancia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad de Sevilla, Universidad Veracruzana— ofrecen unos marcos particulares desde los que cada uno va formulando su argumentación y práctica metodológica. En el proceso de elaboración de este texto hemos tenido ocasión de compartir lecturas cruzadas entre capítulos, permitiendo así derivar propuestas de modificación que pudieran enriquecer la redacción definitiva de cada uno.

Los capítulos que proponemos en el texto se ajustan básicamente al programa de la asignatura, Metodología de la Investigación Cualitativa, recogiendo las sugerencias e iniciativas de alumnos de cursos anteriores que veían la conveniencia de disponer de un material unificado para el estudio.

¿Y por qué otro libro, considerando el volumen importante de manuales, guías, tutoriales..., sobre investigación cualitativa? Porque hemos querido hacerlo desde un punto de vista que rescate nuestra experiencia, como investigadores y como docentes. De ahí la idea de taller, donde pretendemos entremezclar el aprendizaje a partir de *lo que conocemos* junto con la creatividad necesaria para provocar *nuevas reflexiones y usos*.

Los contenidos nos sitúan en ese terreno de lo ya conocido. No son unos contenidos desarrollados de forma exhaustiva, sino más bien una selección modesta y cuidada de lo que hemos considerado imprescindible en esta introducción a la investigación cualitativa, teniendo siempre presente la idea de que a investigar solo se aprende investigando. Por ello, nos hemos preocupado por elaborar cada capítulo como una invitación para iniciar o continuar proyectos que planteen interrogantes ante situaciones sociales.

En la organización que le hemos dado al texto diferenciamos tres partes en las cuales abordamos los aspectos conceptuales y metodológicos que creemos necesarios para pensar, plantear y desarrollar proyectos de investigación cualitativa.

La primera parte, *sentido y forma de la investigación cualitativa*, nos introduce en la argumentación de las bases que apoyan la construcción del conocimiento desde esta perspectiva, ofreciendo a su vez pautas generales que orientan la planificación de investigaciones. Tras este marco inicial, detallamos en una segunda parte tres capítulos en los que se recogen las aportaciones desde tres metodologías específicas: *la etnografía, la investigación con historias de vida y la investigación-acción participativa*. En cada uno de ellos se revisan los principios que dan especificidad a cada alternativa metodológica y a su modo de plantear y construir la investigación. La tercera parte aborda un capítulo que es transversal a todas las investigaciones: el análisis de los textos que resultan de usar cualquiera de las metodologías tratadas anteriormente. Teniendo en cuenta que en los capítulos previos esta fase ya ha sido abordada brevemente, nuestro objetivo ahora es ofrecer un apoyo a la tarea analítica a través del *manejo del programa específico Atlas.ti*, seleccionado entre los diversos programas que pueden asistir el análisis de la información cualitativa. Se propone como un recurso, sin que el estudiante deba sentirse en la obligación de utilizarlo necesariamente como apoyo en esta fase de la investigación.

Nuestra aportación personal se debe más a la estructura de los capítulos; los distintos apartados que se proponen en cada uno de ellos pretenden suscitar otra reflexión y utilización innovadora de las metodologías. Esta estructura común, utilizada de manera

flexible por cada uno de los autores, se inicia con una lectura del epígrafe *para empezar a pensar*, convencidos de la idea de que la metodología se aprende a partir de la práctica y del cuestionamiento. En el desarrollo de los contenidos propiamente dichos, incluidos en el apartado de *información*, destacamos los aspectos que consideramos clave para la comprensión de los principios teóricos y prácticos de cada una de las metodologías abordadas, combinando exposición y ejemplos con el fin de que puedan inspirar la articulación de nuevos proyectos. Las *actividades* sugeridas redundan igualmente en este carácter práctico en el que insistimos a lo largo de todo el libro, abriendo posibilidades para aprender; fundamentalmente a partir del trabajo de campo. El apartado de *FAQ*, recoge coloquialmente algunas de las preguntas y respuestas recurrentes en relación con la temática de cada capítulo. Las *lecturas recomendadas*, *recursos* y *enlaces* al final de cada capítulo ofrecen nuevas posibilidades para continuar profundizando en cada una de las temáticas.

Como orientación para el estudio, se recomienda la lectura detallada de los objetivos que anteceden al desarrollo de cada capítulo. En el seguimiento de los distintos apartados, tanto de lectura como de actividad, deberán tenerse presentes estos objetivos iniciales, cuestionando su alcance a modo de autoevaluación. Toma especial relevancia la realización de las actividades propuestas para lograr la integración personal de cada una de las metodologías. No están concebidas como un añadido, sino como un espacio necesario para el aprendizaje y práctica de la investigación.

En definitiva, el libro que presentamos es ante todo una invitación al campo de la investigación cualitativa. Un acceso abierto hacia la búsqueda del conocimiento y la acción en un mundo y un ahora que demandan una mirada renovada, que confían en la ética del diálogo intersubjetivo.

Belén Ballesteros Velázquez

PRIMERA PARTE

SENTIDO Y FORMA
DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

ganz1912

Sentido y forma de la investigación cualitativa

Belén Ballesteros Velázquez (UNED)

Patricia Mata Benito (UNED)

Resultados de aprendizaje

1. Para empezar a pensar... (en imágenes)
2. Información
 - 2.1. Algunas características de la investigación cualitativa
 - 2.2. Planificando una investigación cualitativa
 - Decidiendo el tema de investigación
 - Con quién investigamos
 - Para qué investigo
 - Por qué investigo
 - Dónde y cuándo
 - Qué investigamos
 - 2.3. Estructura del trabajo de investigación
 - El planteamiento del problema
 - Definición de los objetivos
 - La elección de la metodología
 - ¿Quiénes van a ser los informantes?
 - ¿Cómo vamos a recoger la información?
 - Análisis
 - Conclusiones
 - Valoración crítica
 - 2.4. En torno a la validez de la investigación cualitativa
 - 2.4.1. Procedimientos para... ¿justificar la validez de las investigaciones cualitativas?
3. Actividades
 - 3.1. Poniendo en común inquietudes e intereses para investigar
 - 3.2. Definiendo un problema de investigación
 - 3.3. Repensando la crisis de la investigación educativa
 - 3.4. Sobre la neutralidad y objetividad en la investigación
4. FAQ (Preguntas Frecuentes)
 - 4.1. ¿Es posible combinar métodos cuantitativos con cualitativos?
 - 4.2. Los primeros pasos de mi investigación... ¿Cómo y por dónde empiezo a localizar el contexto y a los informantes?
5. Lecturas recomendadas
6. Referencias

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Conocer las ideas y conceptos básicos que fundamentan la investigación cualitativa.

Comprender las bases epistemológicas y éticas de la metodología cualitativa.

Analizar y reflexionar sobre la utilidad y sentido de la investigación cualitativa.

Planificar un trabajo de investigación de acuerdo con el enfoque cualitativo

Cuestionar ciertas argumentaciones en torno a la validez científica, justificando un planteamiento alternativo.

1. PARA EMPEZAR A PENSAR... (EN IMÁGENES)



Pongámosle un título a esta primera imagen.

¿Título sugerido?:

Visitamos ahora la página Migthy Optical Illusions: <http://www.moillusions.com/>

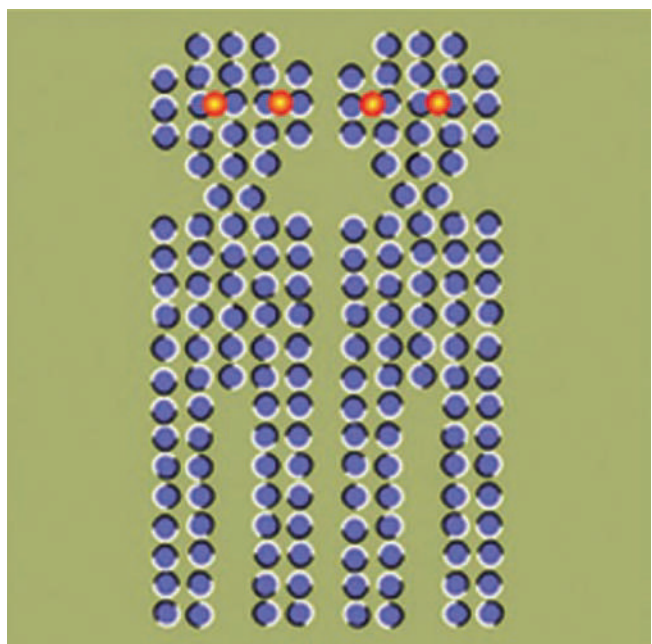
No sabemos con qué nos sorprenderá en este momento. Seguro que habrá alguna novedad casi mágica. Recogemos una, por ejemplo esta:

Su título es *Dancing Robots Optical Illusion*. ¿Se mueven acaso?

Los límites entre la realidad y la interpretación no parecen siempre claros. La primera fotografía no es más que un trampantojo cuidado, donde el color y la luz nos hacen ver un balcón en la pared azul.

La imagen de los robots bailando no es más que un producto de nuestra imaginación. No sin cierto esfuerzo conseguimos que los robots se estén quietos.

Esa idea que tenemos de una realidad como algo que existe fuera de nosotros y a la que se puede acceder de manera objetiva, ¿hasta dónde es así?, ¿a quién le interesa que sea así?





Veamos algo más...

Esta imagen y las cinco que siguen pertenecen a ZOOM, un álbum ilustrado de Istvan Banyai.

Suponemos estar ante un gallo. O, más fieles al realismo, ante el dibujo de un gallo.

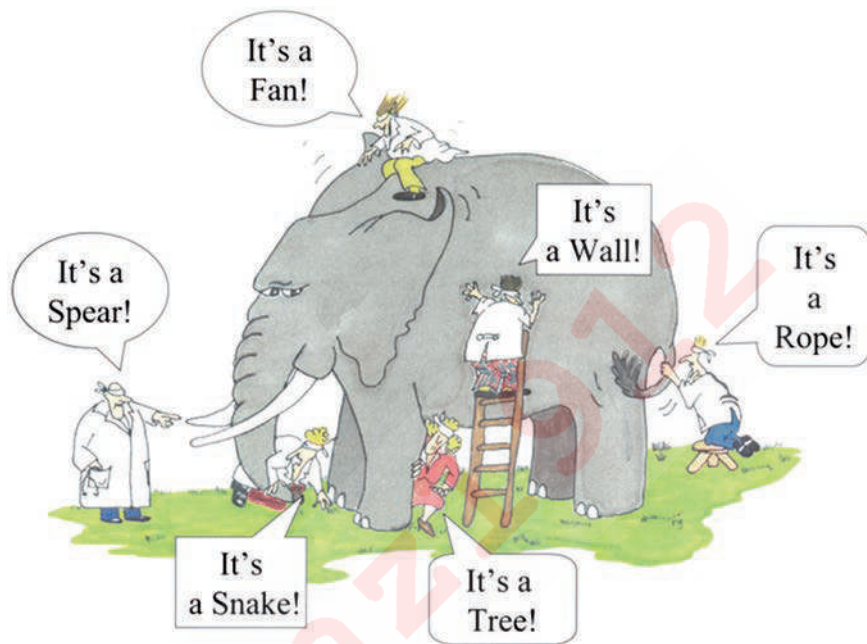
¿Y ahora? Tal vez sea algo diferente a lo que parecía...



El contexto da un sentido diferente a cada elemento en las distintas imágenes. Los roles varían y, con ello, su función, su protagonismo, su significado.



Una última imagen. En este caso es un dibujo que ilustra una fábula utilizada de manera recurrente en distintos textos que hablan de investigación cualitativa. La imagen recrea un cuento originario de la India sobre seis hombres ciegos y un elefante. La historia viene siendo popularizada hasta nuestros días, como ejemplo de la difícil comprensión de los hechos a partir de una aproximación parcial. En sus distintas versiones seis hombres ciegos tocan una parte del cuerpo del elefante. La interpretación de cada uno de ellos queda reflejada de forma cómica en esta ilustración:



The blind men and the elephant del artista G. Renee Guzlas: http://www.nature.com/ki/journal/v62/n5/fig_tab/4493262f1.html?url=/ki/journal/v62/n5/full/4493262a.html#figure-title

Estos ejemplos nos llevan nuevamente a cuestionar esa realidad pretendidamente neutra y ajena a nuestro propio yo. Al tiempo, advierte de la importancia de considerar la globalidad del contexto en el que se producen los hechos, sin que sepamos ciertamente dónde está el límite del zoom...

En esta «realidad», subjetiva, construida, dinámica, está el investigador cualitativo. Y esta realidad la que se convierte en objeto de estudio siendo él parte de la misma.

2. INFORMACIÓN

A pesar de todos los controles metodológicos, en la investigación y sus hallazgos intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Estos factores influyen en la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación lo mismo que en la interpretación de los datos y las relaciones (Flick, 2004:17).

Clarificar y dar cuenta del vasto, complejo y plural ámbito de la investigación cualitativa es una tarea ingente que excede las pretensiones de este texto introductorio. Una simple ojeada a algunos de los trabajos desarrollados bajo el paraguas de esta posición metodológica en los últimos años nos muestra un rico panorama en el que conviven múltiples tradiciones, enfoques, métodos, estrategias de análisis y formas narrativas diversas. No sorprende por ello que ciertos intentos de definirla se refieran fundamentalmente a su carácter multiparadigmático y multimetodológico, así como a las distintas posiciones éticas y políticas de las personas que desarrollan prácticas de investigación desde estas coordenadas metodológicas (Denzin y Lincoln, 2012). A este complejo panorama se añade el hecho de que su práctica se construye desde significados, aproximaciones y temáticas diversas en función del ámbito disciplinar en el que los investigadores se sitúan, ya sea la Antropología, la Educación, la Sociología, la Psicología, etc.

En nuestro papel como investigadoras ponemos en juego de forma más o menos explícita, con mayor o menor reflexión, una visión del mundo, un marco general de ideas, asunciones y creencias en torno a la naturaleza de la realidad que queremos conocer, la forma más adecuada de conocerla y el tipo de conocimiento que aspiramos a desarrollar. Formulado de otra forma, esto significa que nos posicionamos en una determinada *ontología*, es decir, una concepción concreta acerca de en qué consiste eso que llamamos «realidad» (y que va ser «objeto» de nuestra indagación) y una *epistemología*, o sea, una teoría sobre cómo podemos conocer esa realidad. A ello se añade una postura *ética*, que problematiza (o no) determinados elementos de la acción investigadora (por ejemplo, las relaciones e interacciones que se producen en este proceso), así como nuestra responsabilidad respecto a las consecuencias sociales que pueda tener el conocimiento generado. Estas posiciones son las que definen una *metodología*, algo distinto del *método*, que hace alusión al conjunto de reglas técnicas, acordadas por la comunidad científica, sobre el procedimiento a seguir para obtener un conocimiento «fiable» (Brewer, 2000).

Escoger una metodología implica, por tanto, mucho más que seleccionar un conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos o métodos. Del mismo modo, la utilización de determinadas técnicas o métodos de cualquier índole no define en sí una postura metodológica concreta. Expresado de otra forma, no basta con realizar una serie de entrevistas durante el proceso para caracterizar a un estudio como cualitativo, será preciso analizar cuál es la visión del mundo que el investigador pone en juego al realizar su elección metodológica. ¿En qué consiste entonces la especificidad de la metodología cualitativa? La intención de este texto es presentar algunas de las características, posiciones, desafíos y problemas compartidos, en mayor o menor medida, por algunas personas y grupos de investigación que nos situamos en esta perspectiva.

El ámbito general en el que se desarrolla la investigación cualitativa es el de las ciencias sociales, las cuales, según Wallerstein (2004), surgen como respuesta al problema intelectual que se plantea a partir de la aceptación, tras la Revolución francesa, de la normalidad del «cambio social»: aflora entonces la cuestión de cómo afectar y regular los procesos de cambio, desde la confianza en que es posible influir en ellos a partir de una comprensión racional de los mismos. El conocimiento social se plantea así como un medio para controlar el cambio. Pero queda por definir lo más esencial: de qué tipo de «control» hablamos y cuál es el sentido que se pretende imprimir a tal cambio.

Boaventura Santos (2006) distingue entre el conocimiento social que sirve a la «regulación» u ordenación del caos, y el que se orienta hacia la «emancipación» de las personas, a su progresiva autonomía frente a cualquier determinación o dominación. El proyecto científico de la modernidad comienza por desarrollarse en un equilibrio entre ambas tendencias, buscando un conocimiento capaz de liberar a las personas de todo tipo de ataduras —Dios, tradición, costumbres— y construir una sociedad de sujetos libres e iguales capaces de decidir con autonomía sobre sus propias vidas. Sin embargo, este proyecto surge enfrentado desde su inicio a las contradicciones de su propio contexto de producción: se trata, por una parte, de una sociedad categorizada y desigual en la que determinados colectivos —esclavos, mujeres, niños— no son considerados como sujetos, sino como objetos de regulación y control. Por otra parte, se organiza ya como una sociedad de mercado en la que los medios de producción están de hecho concentrados en cierto número de individuos, y en la que la mayoría de las personas han de vender su fuerza de trabajo para tener acceso a los recursos, cediendo así parte de su autonomía. Por último, se trata de una sociedad colonial, en cuyo marco se produce la invención (hay quienes lo denominan «descubrimiento») de «los otros», los «diferentes», que serán convertidos en «objeto» de investigación y de conocimiento. Así, las ciencias sociales, en este momento inicial, se conciben a sí mismas como ciencias «de» la sociedad, colocándose en una posición externa a ella.

Sin embargo, resulta evidente es que no es posible aislar la investigación y el conocimiento social del contexto en el que se producen, ya que su construcción, como hemos visto, se lleva a cabo necesariamente desde una posición determinada. En este momento de surgimiento de las ciencias sociales, en el contexto que acabamos de describir, el modelo de investigación que adoptan los científicos sociales toma como referencia la metodología de las ciencias experimentales, de las que recogerán también una particular visión del mundo que supone la existencia de una realidad estable¹, susceptible de estudio y experimentación, sobre la que es posible construir un conocimiento cierto y objetivo, libre de valores y prejuicios. Al mismo tiempo, las ciencias sociales heredan todo un sistema de categorizaciones de lo humano entre las que sobresale la noción de «raza» (Wieviorka, 1992). Este sistema, que se utilizará para producir un conocimiento «regulador» de las relaciones con «los otros» humanos, justificando y legitimando la desigualdad, servirá de base para explicar (y controlar) la estructura y el cambio social.

Una buena parte de la «identidad» de la investigación cualitativa se ha ido conformando, especialmente desde los años 60 del siglo pasado, desde la crítica y la deconstrucción de estas premisas, como resistencia al proyecto general del positivismo. Pero también, y fundamentalmente, a través de las aportaciones de algunas de las principales tradiciones teóricas y corrientes de pensamiento crítico de la contemporaneidad, que han contribuido a la construcción de un marco ontológico y epistemológico propio tanto como al surgimiento progresivo de algunas corrientes metodológicas que, más allá de la estrategia científica, se configuran como un proyecto ético y político orientado de forma expresa a la transformación social. Repasemos de forma breve algunas de estas aportaciones.

La *fenomenología* (Husserl, 1991; Merleau-Ponty, 1975; y Ehrlich, 2003) aporta la noción de «mundo de la vida» y de la experiencia como fuente de conocimiento. La

¹ Lo cual puede sostenerse en cierta medida acerca de la realidad física pero resulta fuertemente contradictorio en relación con nuestra experiencia de la realidad social.

realidad se concibe como «fenoménica»: lo que podemos conocer es aquello de lo que tenemos experiencia, aquello que encontramos como «dado» en nuestra conciencia, a lo que se denomina «fenómeno». El foco de la fenomenología está en la experiencia tal y como cada persona es consciente de ella, es decir, en la experiencia del «mundo vivido». Esa vivencia se experimenta siempre en un «horizonte» concreto, o lo que es lo mismo, en un contexto determinado. Cada experiencia vivida es única al nivel de la descripción, pero puede ser interpretada, suspendiendo nuestras asunciones previas y prejuicios sobre ella, y prescindiendo de lo que en ella es contingente o accidental, para construir su «significado».

El *interaccionismo simbólico*, insistirá en la importancia de los significados, aunque poniendo el foco en la interacción social como proceso en el que estos se crean y comparten. Una idea importante es la de que la sociedad precede a las personas: es «en» la sociedad donde aprendemos los significados que nos permiten actuar en un contexto determinado. Se pone de manifiesto así que el contexto condiciona los significados que compartimos; pero como actores somos también capaces de modificarlos y construir nuevos significados a partir de nuestra propia interpretación de las situaciones. Este papel activo de los sujetos en la generación de los significados sociales es enfatizado también por los distintos *enfoques constructivistas*, que inciden en que tanto la realidad como el conocimiento en torno a ella se elaboran socialmente (Serrano y Pons, 2011). Los seres humanos somos sujetos y actores sociales, y por tanto la práctica de la investigación social debe considerar tanto la subjetividad como la capacidad para actuar de las personas (a menudo denominada «agencia» o «capacidad de agencia» en la jerga científica).

Por su parte, la *teoría crítica* insiste en la condición situada del conocimiento, mediado por la praxis concreta que se desarrolla en un determinado contexto sociohistórico, atravesada por intereses distintos y a menudo confrontados. Desmonta así cualquier pretensión de neutralidad y objetividad del conocimiento y pone de manifiesto cómo esta aspiración responde en realidad a un único y determinado punto de vista, señalando sus relaciones con «el poder» (Habermas, 1982; Foucault, 1992), es decir, con el pensamiento hegemónico, aquel que en un contexto determinado es dominante porque logra transformar sus intereses particulares en generales o universales. La teoría crítica proyecta una lente de aumento sobre la figura del investigador como sujeto posicionado. Al mismo tiempo coloca en el terreno de juego saberes «subjetivos» (sin pretensión de objetividad o universalidad) y, al vincular la teoría con la praxis, facilita la posibilidad de comprender y articular el cambio social desde el compromiso con los menos poderosos (Delgado-Gaitán, 1993).

Por último, pero no por ello menos importante, el *pensamiento decolonial* aporta las herramientas conceptuales fundamentales para configurar una perspectiva intersubjetiva (Dussel, 1993; Mignolo 2003, 2005; Quijano 1993). La cuestión de la intersubjetividad resulta crucial, especialmente si nos situamos en algunas corrientes metodológicas que se plantean cómo generar un conocimiento capaz de reconocer y articular experiencias y saberes diversos. La tradición decolonial identifica el desarrollo de una lógica, a la que denomina «colonialidad», que acompaña a la expansión colonial produciendo, reproduciendo y legitimándolas diferencias de poder entre los europeos y «los otros». Para ello utiliza la ya mencionada estrategia que consiste en clasificar a los grupos humanos, identificándolos en sus carencias o excesos respecto al grupo que clasifica, cuya perspectiva pasa a configurarse a sí misma como «superior» y «universal». La colonialidad ocupa y

domina también los conocimientos, privando a los pueblos colonizados de crear pensamiento y consolidando una jerarquía de saberes en cuya cúspide se sitúa el pensamiento occidental y la racionalidad científica. Al mismo tiempo determina las posibilidades de conocer, clausurando al tiempo las opciones de cambio social. La ruptura con esta lógica permite pensar un marco epistemológico en el que sea posible reconocer e interrelacionar racionalidades, cosmovisiones, lógicas y experiencias diversas (Walsh, 2007). Contribuye además a desmontar el mito de la otredad jerarquizada, interpelando éticamente al investigador y cuestionando la distancia entre sujeto y objeto en la relación investigadora. Y facilita la apertura a un conocimiento emancipador y a otras formas posibles de organización y relación social.

Desde el reconocimiento de la pluralidad de significados que la metodología cualitativa tiene para las distintas personas y grupos que la practican, podemos rastrear así algunos conceptos e ideas clave que han ido conformando la pluralidad de perspectivas integradas en este marco. Una ontología que concibe la realidad como socialmente construida y conformada por la totalidad de la experiencia humana vivida, situada en un contexto. O una epistemología que toma como base del conocimiento social la interpretación de los significados construidos y compartidos en un grupo humano. También, y de forma destacada, el carácter normativo, valorativo, de la investigación social y la conciencia del investigador como sujeto posicionado:

«(...) etiquetas como teoría, análisis, ontología, epistemología, metodología, entre otras. Detrás de estos términos se encuentra la biografía personal del investigador, quien habla desde una perspectiva particular de clase, género, raza, cultura y etnia. Desde este posicionamiento multicultural y de género, el investigador vuelve su mirada sobre el mundo con un conjunto de ideas, un cierto marco (la teoría, la ontología) que especifica una serie de interrogantes (la epistemología), que examina de modo específico (la metodología, el análisis). Es decir, que el investigador recaba el material empírico relacionado con el problema, y luego produce análisis y escritura sobre ese material. Cada investigador habla desde una comunidad interpretativa peculiar, que le es propia, y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación» (Denzin y Lincoln, 2012: 81).

La conciencia de posicionamiento, que supone de hecho una ruptura con cualquier aspiración de neutralidad u objetividad, interpela ética y políticamente al investigador, a su papel y a las prácticas que desarrolla. Como investigadoras cualitativas no podemos concebirnos fuera de la realidad que pretendemos indagar: estamos inmersas en ella. Como destacan Schratz y Walker (1995), el investigador y la investigación están unidos de forma inextricable. En consecuencia no aspiramos a construir conocimiento «de» o «sobre» la sociedad. En lugar de eso, tratamos de *construir sentido*. La idea de sentido apunta tanto la comprensión del fenómeno investigado como a la orientación, a la finalidad de esta comprensión.

El rol del investigador cualitativo se ha comparado con el de un creador, un artista (Aymard, 2004) o un *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2012), que articula un discurso coherente a partir de piezas aparentemente dispersas, de fragmentos compuestos de casos particulares, que se localizan e interpretan desde la visión del mundo y la posición del investigador. Así, el discurso no refleja el mundo sino que lo construye, es en sí una práctica, en la frontera entre conocimiento y acción (Abdallah-Pretceille, 2001).

La investigación social cualitativa es a la vez arte y ciencia: arte porque desafía a la habilidad del investigador para formular las categorías con acierto, plantear las cuestiones, realizar comparaciones y sintetizar un conjunto de datos en bruto en «un esquema innovador, integrado y realista» (Andreu, García Nieto y Pérez Corbacho 2007:132), y ciencia en tanto que mantiene el rigor en el análisis. Y es también una práctica ética y política, en tanto que los datos que el investigador maneja revelan las interpretaciones, las expectativas, las creencias, las contradicciones, los afanes y las luchas de otras personas, cuya «otredad», como hemos analizado, se construye de muchas maneras distintas...

La huella de las aportaciones que ponen de manifiesto el posicionamiento ético-político del investigador en relación con el proceso y la finalidad de la investigación (el sentido del control del cambio social) se hace más visible en algunas corrientes metodológicas concretas, como la investigación-acción participativa, sin que esto signifique que no se encuentra en otras perspectivas.

Muchas y complejas son las cuestiones ético-políticas que, desde cualquier perspectiva, nos interpelan como investigadoras: ¿es legítimo hablar sobre los otros «sin» los otros?, ¿cómo construir un discurso «con» los otros?, ¿qué significa ese «con» los otros, cuáles son sus posibilidades y sus límites?, ¿hasta qué punto es posible hacerlo desde un «nosotros» y quiénes estarían incluidos en él? Y, ¿cómo afecta este giro participativo al rol del propio investigador? A estas cuestiones se añaden las relativas a nuestra responsabilidad respecto la utilidad y a la utilización del conocimiento generado: ¿a quiénes y para qué sirve este conocimiento?, ¿cómo podemos asegurar que se utilice en beneficio de los implicados?

Estas y otras cuestiones similares están presentes de una u otra forma en la elección de la metodología cualitativa en la investigación social. La respuesta a las mismas es diversa y está fuertemente condicionada por el ámbito temático, la perspectiva y la experiencia del investigador. La reflexión en torno a algunas preguntas concretas que conviene tener presentes al inicio del proceso, y que desarrollaremos y ejemplificaremos a lo largo del capítulo, puede ayudar a orientarnos en la construcción de nuestras propias respuestas.

2.1. Algunas características de la investigación cualitativa

Denzin y Lincoln (2012: 48) definen la metodología cualitativa como «una actividad situada, que ubica al investigador en el mundo (...) [que] consiste en prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman». Desde su perspectiva las personas que llevan a cabo esta actividad comparten un enfoque interpretativo crítico, algunas estrategias de investigación que constituyen su práctica, y una idea importante: que tanto los sucesos como sus interpretaciones están mediados por el discurso, por el texto narrado o escrito. Para Olabuénaga (2012) lo común a esta actividad es su intento de captar y reconstruir significados mediante el uso de un lenguaje conceptual y metafórico; la utilización de un procedimiento inductivo, flexible y desestructurado, que va concretándose en el desarrollo del proceso; y una orientación holística, que trata de abarcar todo el contenido de las experiencias y significados de un caso particular.

Por nuestra parte, a partir de estas premisas, vamos a incidir en algunas características de la metodología cualitativa cuya discusión nos parece especialmente relevante: la intersubjetividad y el holismo.

La idea de intersubjetividad alude tanto al proceso como al resultado de la investigación. La materia prima con la que trabaja el investigador cualitativo está formada por interpretaciones particulares de la experiencia vivida. No hay, por tanto, un «objeto» de la investigación que podamos describir y explicar sino un conjunto de subjetividades, incluida la propia del investigador: distintas interpretaciones a partir de las cuales confiamos en que sea posible alcanzar un significado intersubjetivo y por tanto un cierto conocimiento común, si bien situado y siempre revocable. De alguna manera el desarrollo de la metodología cualitativa se define por el abandono de la objetividad en favor de la subjetividad para la construcción de la intersubjetividad.

El holismo, por su parte, incide en el reconocimiento de la complejidad del fenómeno humano (la «realidad» a la que se enfrenta el investigador cualitativo) y en la necesidad de comprenderlo en su totalidad y en profundidad. El todo (el fenómeno) se concibe como algo más que la mera suma de sus partes, y es por ello que el investigador cualitativo no coloca una lente de aumento sobre una parte concreta del fenómeno, sino que mira a través de un telescopio tratando de dar cuenta de las conexiones e interrelaciones, los contornos, las texturas y los matices del fenómeno investigado.

Las distintas perspectivas metodológicas que presentamos en este libro, la etnografía, la investigación narrativa y la investigación-acción participativa, tratan de ilustrar las ideas y características generales de la investigación que hemos abordado en esta introducción con temas de investigación y experiencias concretas, proporcionando ejemplos que facilitarán al lector su comprensión.

2.2. Planificando una investigación cualitativa

Iniciar la tarea de planificar por primera vez un trabajo de investigación no resulta, probablemente, algo fácil. ¿Es tan complicado hacer una investigación?, ¿resulta tan complejo poder plantearla? Sí y no.

No, en el sentido en que vemos la investigación como un enfoque que puede, debe, estar presente en muchas de las actividades que desarrollamos en nuestra vida cotidiana. Añadiendo la explicitación del método de trabajo, la sistematicidad, la precisión..., la investigación no tiene por qué diferir en su proceso de otras tareas que realizamos con frecuencia. Pongamos por caso esta situación:

«En un momento dado Víctor se plantea que quiere realizar un curso de fotografía digital, como hobby, pues ciertamente no tiene mucho conocimiento sobre el tema, más allá del simple manejo de una cámara que le acaban de regalar.

Víctor quiere hacer el curso y su preocupación es: ¿Dónde?

A partir de ahí trata de buscar información de centros en su localidad. Para ello, acude a Internet, pregunta a algún amigo aficionado, incluso va a un par de centros para ver qué tipos de trabajos hacen allí.

Reunida toda la información, analiza programas de contenidos, presta especial atención a las prácticas propuestas, se fija en los horarios, duración, proximidad a casa, precio... Y finalmente, elige».

Este tipo de procesos, ya sean orientadas a decisiones o simplemente como procedimiento de respuesta a una pregunta, están presentes en nuestro día a día, compartiendo bastantes similitudes con la lógica de la investigación científica. Entonces, ¿qué es lo que desde nuestro punto de vista hace difícil el planteamiento de una investigación? Para nosotras, posiblemente la respuesta tiene que ver con dos cuestiones: qué queremos plantear y cómo queremos estudiarlo. Y ambas respuestas nos llevan a un encuentro con la libertad de acción, lo que genera una sensación de desorientación que tendemos a valorar inicialmente como algo complejo... y, en ocasiones, incluso negativo.

Venimos de un sistema educativo en el que todo está definido de antemano; dicta qué quiere que hagamos, sobre qué contenido, el tipo de tarea, cómo se evalúa... Por regla general, participamos poco en las decisiones que afectan a la estructura curricular. Somos más bien los receptores y ejecutores de los planes de otros, por lo que decidir qué queremos investigar, cómo plantear una investigación, puede haber sido algo ajeno a nuestra larga formación.

La planificación de la investigación genera inseguridad, dudas... Es una tarea sin plantilla de autoevaluación que permita obtener la valoración inmediata de que aquello que estamos proponiendo. Afortunadamente...

Este hecho que parece trivial se repite con frecuencia en el ámbito universitario. Cada vez son más las pruebas objetivas que se incluyen para evaluar nuestro conocimiento en una determinada materia. Cuando proponemos la realización de una tarea

que exige reflexión, pensamiento divergente, creatividad, curiosidad, estructura..., es posible que lleguemos a situaciones como esta:

Propuse en una actividad práctica de una asignatura de grado universitario, un comentario a partir de un texto en el que se destacaban algunas ideas trabajadas en la asignatura. Pensé que era una manera de ofrecer una oportunidad para que los alumnos elaborasen su propia integración de los contenidos estudiados, relacionaran conceptos, aportasen su crítica personal... Sin embargo, una de las dudas que asaltaron fue: ¿Pero cuál es la respuesta correcta?

Diario de un profesor.

La planificación de una investigación cualitativa es un ejercicio único, que requiere nuestras capacidades más singulares: pensar, analizar, debatir, valorar, decidir, crear...



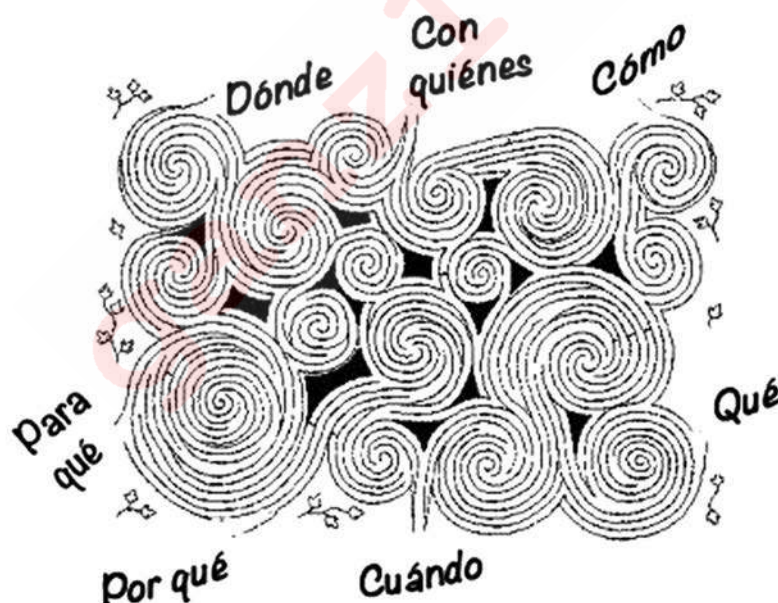
Y al principio, la metáfora de escenario en que nos podemos encontrar podría simular un laberinto con múltiples entradas y salidas. Recorrer ese laberinto puede resultar una tarea privilegiada si tenemos en cuenta que su final nos llevará, en cierto modo, hasta donde nosotros elijamos como destino.

En este apartado, aún a riesgo de simplificaciones, vamos a comentar algunas de estas «entradas y salidas», o lo que es lo mismo, algunas de las preguntas que consideramos clave a la hora de pensar cómo planificar una investigación cualitativa.

- Decidiendo el tema de investigación

Tradicionalmente, o al menos en los que encontramos en la literatura sobre metodologías de investigación en general, la cuestión inicial sobre la que se articula el tema de la planificación de la investigación era la acotación del tema de estudio: *qué queremos investigar*.

Dicho así pudiera parecer que la definición del tema de investigación fuera una tarea que se procesara con independencia de otras cuestiones de interés, obedeciendo a una pretendida neutralidad y a una descontextualización respecto de las condiciones en las que se produce.



Probablemente nada más lejos de eso. Precisar qué queremos investigar no es una pregunta aislada ajena al resto de circunstancias que nos rodean. Al contrario, delimitar el «qué» se encuentra en estrecha conexión con nuestras posibilidades, nuestros intereses, nuestra sensibilidad y nuestra ética como investigadores.

Vamos a empezar por tanto considerando todos aquellos factores que inciden en la elección del tema, teniendo en cuenta algo que a nosotras nos parece esencial: *no hay una*

prioridad desde el punto de vista metodológico para establecer un orden determinado en la consideración de estos interrogantes.

De manera aleatoria, por tanto, vamos a presentar estos factores o interrogantes a nosotras nos parecen clave en la formulación de la pregunta inicial de investigación.

- Con quién investigamos

La investigación no tiene por qué ser una tarea solitaria, ajena a las inquietudes colectivas. La investigación bien puede surgir del interés compartido por los miembros de un grupo, cuidando de que haya democracia en aquello que llamamos ciencia. Dos conceptos cuestionados hoy en día pero que juntos podrían adquirir un sentido en la construcción de una sociedad más justa.

En el vídeo del Plan de desarrollo comunitario, cuyo enlace se encuentra en las referencias que acompañan este capítulo, nos presenta un ejemplo de investigación iniciada desde los intereses de la comunidad en la que se desarrolla.

¿De dónde surge el proceso de desarrollo comunitario? Este proceso surge por esfuerzo, el trabajo y el empeño de los Servicios Sociales y de la plataforma de trabajo de Tetuán.

... Tetuán es un distrito de mucha actividad asociativa..., muchos años de trabajo conjunto de esas asociaciones.

... La gente no necesita plantearse la necesidad de la participación porque llevan haciéndolo mucho tiempo.

... El análisis que se hace desde Servicios Sociales es: estamos llevando a cabo un proyecto sobre necesidades que, suponemos, la población necesita. Pero no sabemos si eso es lo que la población necesita.

... El objetivo del proceso de desarrollo comunitario es mejorar la calidad de vida de las personas del barrio contando con la participación de la ciudadanía activa».

M^a Paz Acha

Reflexionar acerca de *con quién* investigamos no alude únicamente al grupo académico integrado por miembros de distintas áreas de conocimiento, diferentes instituciones, etc., formalizado así para favorecer la necesaria interdisciplinariedad que da riqueza al proceso de investigación. Reflexionar acerca de *con quién* investigamos nos abre a un tipo de trabajo conectado con la realidad social de la cual se nutre y sobre la que recaen sus resultados.

Por una vez el barrio, el grupo, el aula, el centro, la asociación... no son solo «yacimientos» de informantes a los que vayamos a dirigirnos para recabar una información valiosa que responda a unas preguntas formuladas desde nuestros intereses como investigadores. Sus voces, sus experiencias, sus preocupaciones pueden ser la base para pensar desde allí la pregunta inicial sobre la cual articulemos como colectivo la investigación.

- Para qué investigo

Plantearnos la finalidad de nuestra investigación puede ayudarnos en la definición de nuestro tema de investigación.

La investigación cualitativa mantiene una mirada atenta hacia la diversidad; reconoce la necesidad de buscar otros puntos de vista que nos permitan reformular viejos clichés que pretenden agotar las interpretaciones posibles. La investigación cualitativa investiga para romper la rutina de un conocimiento, investiga para polemizar, para ofrecer nuevas ideas y referentes que ayuden a sortear la inercia de lo ya sabido.

¿Para qué investigo? Para saber cómo otros resuelven ciertas cuestiones que a mí me preocupan.

M. del Olmo

En cierto sentido, Schratz (1993) conceptualiza la investigación cualitativa situando igualmente el papel central del investigador en la justificación de su finalidad.

La investigación cualitativa es una forma de discurso moral, un intento de comprendernos a nosotros mismos en relación con el mundo.

Cuando hemos preguntado esta cuestión en grupos de estudiantes, ha habido una respuesta que se ha repetido de forma concurrente: *para la mejora de la práctica educativa*. Tal vez el problema surgió después cuando en un debate se intentó precisar que se entendía por «mejora», término tan usado como controvertido.

En definitiva podemos ver investigaciones planteadas desde los intereses propios, planteadas con la finalidad de lograr cierto tipo de conocimiento, que se plantean con una finalidad práctica... Hay muchas finalidades que legitiman pensar en una investigación. Hacerlas explícita nos ayuda a manejar mejor el marco metodológico en el que nos queremos mover.

Vamos a distinguir dos grandes finalidades en la investigación cualitativa que abordamos en esta publicación de acuerdo con las distintas metodologías que incluimos. Señalamos de partida el riesgo de la simplificación excesiva, que podría llevar a pensar en la imposibilidad de que estas metodologías mantuvieran puntos en común. Este es un posible esquema de las finalidades más características de cada una de estas metodologías:



Tanto la etnografía como la narrativa pretenden alcanzar un primer objetivo de tipo cognitivo: comprender un hecho, un fenómeno, una trayectoria vital desde el punto de vista de sus protagonistas; el investigador construye desde el diálogo intersubjetivo el significado que adquiere este fenómeno en el contexto en el que se desarrolla. El resultado, *el para*, es un descubrimiento, un conocimiento nuevo, un aprendizaje para nosotros mismos y para quienes puedan beneficiarse de la investigación (aplicación práctica).

Desde la IAP se privilegia el valor de la acción colectiva como eje de una investigación que trata en primera instancia de transformar las condiciones vitales en la que se desarrolla la vida de los participantes. Se aprende de la práctica y desde quienes son/somos protagonistas de la práctica.

El *para qué* añade una visión dinámica a nuestro poder de toma de decisiones. Si *el por qué* viene condicionado por trayectorias o experiencias previas que moldean nuestros intereses actuales, *el para* mira el futuro y establece en él un horizonte de sentido que guiará nuestro planteamiento de investigación. Somos, si no libres, responsables de nuestro *para*, de las finalidades que pretendemos alcanzar con nuestra actividad investigadora.

- Por qué investigo

El inicio de una investigación puede responder a unos intereses directos derivados de nuestras experiencias previas. La curiosidad por comprender determinadas cuestiones, la necesidad de búsqueda de alternativas, la intención de mejorar la cotidianeidad de una práctica..., pueden ser motivaciones que lleven a plantearnos un proyecto de investigación. Cuanto más ligado esté este planteamiento a nuestros intereses, más fácil resultará centrar el trabajo.

Investigo por curiosidad. Creo que es imposible no investigar, que siempre lo hacemos, desde pequeños, todo el rato. Nos preguntamos cosas, nos las respondemos o las responden otros, exploramos, imaginamos respuestas a lo que queremos entender. Creo que hablar, pensar, leer, estar confusos es investigar, pero a veces no le damos ese nombre o no tenemos la suerte de que alguien nos diga que eso es bueno hacerlo y nos anime a hacerlo. Poder vivir gracias a eso es un lujo para mí porque de pequeña asociaba ser buena a estar quieta y callada. Más tarde, descubrí o me ayudaron a descubrir que la curiosidad y «hacer algo de ruido» era bueno. Me gusta compartirlo y contagiarlo a otros.

T. Aguado.

Reconocer nuestras motivaciones, nuestras preocupaciones, nuestros intereses..., ayuda a emprender proyectos de investigación que traten de encontrar nuevas respuestas, (y nuevas dudas).

- Dónde y cuándo

Condicionantes del tipo espacio y tiempo intervienen con fuerza en la decisión en torno al tema de investigación.

La viabilidad debe ser tomada en cuenta en nuestro planteamiento, por lo que la selección del escenario y la delimitación del tiempo de trabajo van a estar presentes desde el inicio.

La propuesta de un aula, un centro social, una comunidad de vecinos, el metro de una ciudad..., como espacio para la realización del trabajo de campo tendrá que venir avalada por la posibilidad de acceso a esos lugares. Igualmente, la temporalización de estas tareas en la investigación será consecuente con los períodos que personalmente tenemos disponibles para realizar el trabajo.

Estas cuestiones, que pudieran parecer obvias, tienen especial importancia para las decisiones que tomemos en el planteamiento de una investigación. Inicialmente podemos caer en el peligro recurrente de proponer una investigación ambiciosa que en el transcurso de la realización veamos que queda fuera de nuestro dominio de posibilidades.

Pensar así, por ejemplo, en un estudio sobre racismo en adolescentes desde una perspectiva cualitativa, podría llevarnos a una tarea imposible de concluir. Necesitamos matizar nuestro tema, acotarlo, reconocer la modestia de nuestra contribución en un planteamiento viable. Por ello, posibles límites al macrotema «racismo y adolescencia» se consiguen al contextualizarlo en un instituto, un barrio, una plaza local a la que tengamos fácil acceso.

Es importante tener en cuenta que el interés y la pretensión de la investigación cualitativa no están en establecer unas conclusiones que puedan ser generalizables a otros contextos. Al contrario, la investigación cualitativa se preocupa por el estudio en profundidad de su objeto de análisis, tratando de comprenderlo desde la singularidad de su contexto de producción. Por tanto, delimitar ese contexto de acuerdo con criterios que destaquen su significatividad y su interés, es una cuestión clave en el planteamiento de la investigación.

- Qué investigamos

Toda la reflexión en torno a las cuestiones que nos hemos ido planteando inciden en la elección del tema de investigación.

Por suerte, no hay ninguna rúbrica que establezca de antemano el interés o no de un tema dentro del ámbito socioeducativo, aunque es cierto que en las convocatorias oficiales de proyectos de investigación se suelen establecer líneas prioritarias. No vamos a considerar este supuesto y vamos a partir de la idea de que cada cual plantea el tema desde su propia capacidad de elección.

En este sentido, creemos conveniente hacer una llamada a cierta sensibilidad creativa: sensibilidad por una parte, porque nuestra vida cotidiana nos ofrece innumerables contextos de interrogación y, por otra, creatividad para lograr plantear un interrogante con alguna originalidad. Posiblemente, estamos siendo tan influenciados consciente e inconscientemente por el exceso de información, que no resulta fácil plantear cuestiones que vayan más allá de la inmediatez de la primera idea que se nos ocurre:

En las prácticas planteadas en una asignatura relacionada con metodología cualitativa les pedíamos que propusieran un tema de investigación. Una buena parte de los alumnos propusieron estudiar la integración de los inmigrantes en sus respectivos centros escolares.

Sin soslayar la importancia que la inmigración merece como tema de estudio, ¿no vendrá esta elección motivada por la inercia de lo que leemos en revistas especializadas o por lo que nos llega a través de los medios de comunicación en general? La convivencia, la comunicación, (términos que prefiero antes que «integración»), ¿no era ya un problema en los centros escolares mucho antes de que los chicos «inmigrantes» (¿inmigrantes los chicos o los padres?) llegaran a los centros?

Diario de un profesor

Esperamos que no sea malentendido el ejemplo ni mucho menos desanime a quien tuviera pensado proponer su investigación en esa línea. Simplemente es una llamada de atención, una invitación a evitar lo impositivo de las modas que en algún momento puedan limitarnos el vasto campo de complejidades e interrogantes con los que convivimos habitualmente, casi sin percibirlos.

2.3. Estructura del trabajo de investigación

El recorrido por el laberinto nos llevará con más o menos rodeos al planteamiento del tema de investigación.

Tradicionalmente, las orientaciones para la elaboración de un proyecto de investigación, debido a la influencia de la lógica que articula la investigación fuera de las ciencias sociales, establecerían una división tajante entre dos momentos diferenciados:

1. El marco teórico, que antecedería y orientaba el planteamiento.
2. El marco metodológico, que presentaba la estructura del trabajo empírico.

La idea que subyace en este planteamiento nos habla de una investigación orientada a la comprobación de hipótesis basadas en teorías previas.

La investigación cualitativa asume otra perspectiva. No le interesa la comprobación, el control y la explicación, sino la *comprensión* del significado que adquieren las prácticas y los hechos desde el punto de vista de los protagonistas. Por tanto, esta apertura a un conocimiento nuevo nos hace romper con ese orden establecido donde teoría y metodología se yuxtaponen en un juego en el que la teoría abre la puerta al planteamiento de una conjetura y espera que la práctica le dé la razón.

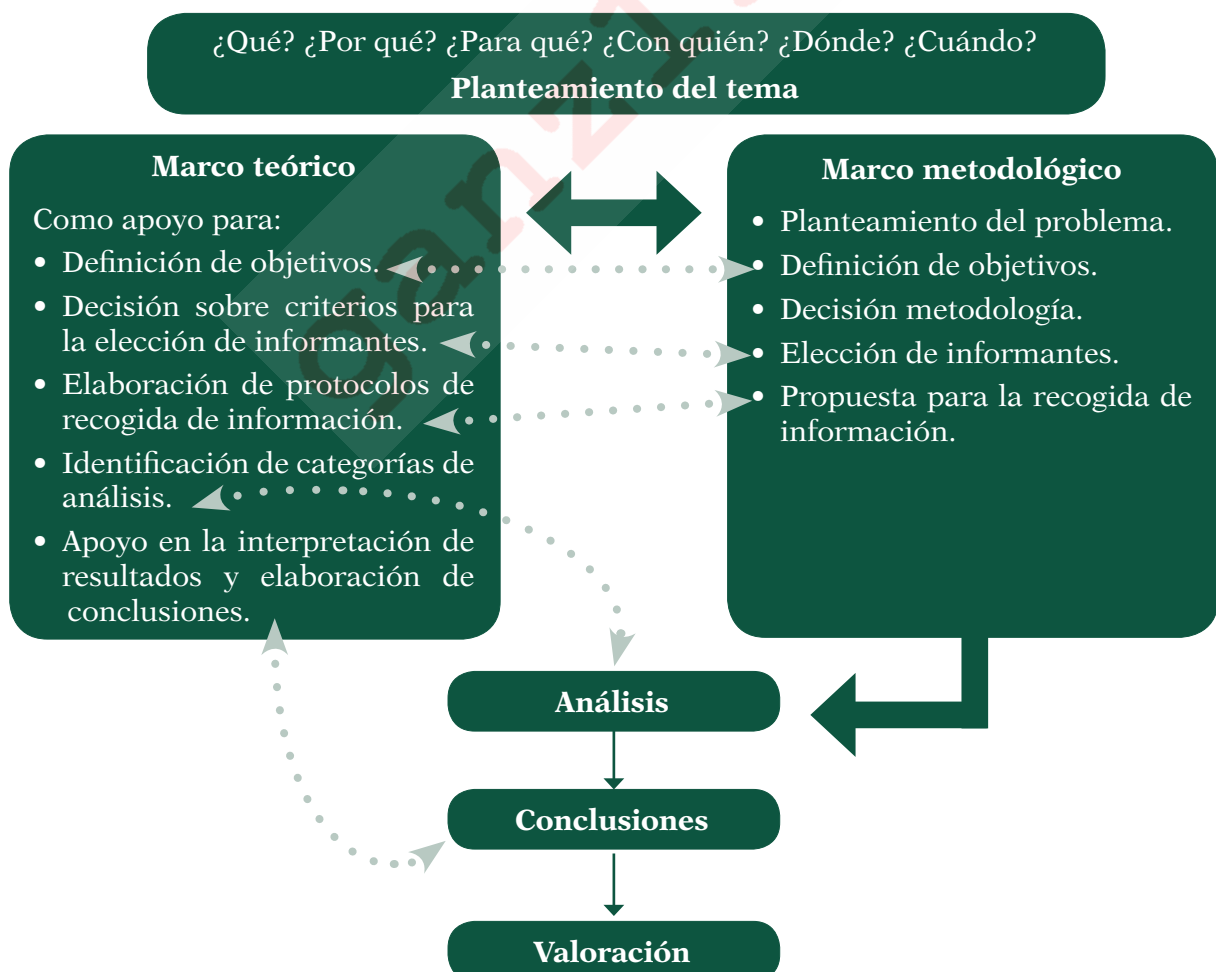
La investigación cualitativa permite entremezclar teoría y práctica en diversos momentos. La cuestión clave es saber para qué nos vale la teoría y cómo va a integrarse teoría y práctica. Desde nuestra experiencia, un marco teórico puede ayudar en distintos sentidos al planteamiento del marco metodológico:

- Para definir objetivos específicos de investigación que concreten y orienten la planificación del trabajo de campo.
- Para tomar decisiones sobre quiénes van a ser nuestros informantes a los que «teóricamente» podríamos dirigirnos por considerar que van a ser los más idóneos para estudiar nuestro tema de investigación.

- Para elaborar guiones que puedan facilitar el desarrollo de las entrevistas, encuestas, pautas de observación y, en general, toda técnica de recogida de información que vaya a orientar el trabajo de campo.
- Para guiarse en el análisis de la información recogida a partir de las transcripciones, narraciones, entrevistas, documentos de trabajo, notas de campo, diario... Las lecturas previas pueden en ocasiones facilitar la identificación de categorías analíticas de interés en el tratamiento de la información que manejamos.
- Para contribuir en las conclusiones finales que se derivaran de la realización del trabajo y análisis de la información.

Queremos insistir en la idea de que lo que llamamos teoría tiene un valor y utilidad para el planteamiento y desarrollo de la parte práctica, aunque existen cualitativos que, por justificadas razones (la novedad del tema, la inexistencia de estudios previos...), prescindan de ella.

Aunque cada una de las metodologías de estudio añade una especificidad al proceso de investigación podríamos establecer un esquema general para orientar la estructura más común en los procesos de investigación cualitativa. Resumimos gráficamente la estructura de planificación y desarrollo de la investigación y, a continuación, pasamos a explicar brevemente cada uno de los apartados.



- El planteamiento del problema

Cuando tenemos claro cuál va a ser el tema de nuestra investigación, el siguiente paso es traducirlo a una pregunta concreta. Por ejemplo, podemos estar interesados en estudiar el tema de la participación social. Ahora bien, participación social es un tema muy amplio que necesita concretarse en alguna cuestión que sea interesante y a la vez viable. No es lo mismo pretender estudiar alguna de estas cuestiones:

- *¿Cuáles son los espacios que podemos identificar como ejemplos de participación social?*
- *¿Cómo se aprende a participar socialmente?*

Estos ejemplos son preguntas posibles. Lo importante es centrarnos en la que nos interese más, evitando un planteamiento ambiguo o demasiado amplio que impidiera de hecho la realización de la investigación.

- Definición de los objetivos

En la planificación de la investigación se pueden establecer unos objetivos derivados del problema planteado. Siguiendo con uno de los ejemplos anteriores —¿cómo se aprende a participar socialmente?— se pueden definir los siguientes objetivos que orientarían el desarrollo del trabajo de campo:

- *Conocer experiencias de aprendizaje de diferente agentes en participación social en colectivos diversos.*
- *Comprender los recursos, medios y habilidades necesarios para el aprendizaje de la participación social.*
- *Formular, a partir de los resultados, propuestas educativas que orienten para este aprendizaje.*

- La elección de la metodología.

Sin agotar las posibilidades de la investigación cualitativa, proponemos desde nuestro enfoque tres metodologías diferenciadas:

- La etnografía, orientada, como ya hemos indicado, a entender el significado de las ideas y de las acciones en relación con las normas y valores del grupo en que uno vive y, por tanto, desde su posición en este grupo.

En este sentido, los objetivos propuestos anteriormente podrían ser estudiados desde un punto de vista etnográfico. *Para ello, el investigador debería, por ejemplo, elegir y contactar con una comunidad, grupo, asociación... cuyas prácticas puedan a priori caracterizarse como participativas. Una comunidad de aprendizaje, una experiencia de presupuestos participativos o una cooperativa de trabajo, entre otros muchos espacios, podrían ser un escenario adecuado para el desarrollo de una etnografía, donde a través de entrevistas y observación (principalmente) el investi-*

gador recabara los discursos y experiencia de los distintos agentes, la dinámica del grupo, su forma de relacionarse dentro y fuera del grupo, los valores subyacentes... Aspectos necesarios para aproximarse al significado de la participación social desde la perspectiva del grupo.

- La narrativa, centrada en la particular reconstrucción de la experiencia vivida, dándole sentido a través de una reflexión que ponga en juego la historia particular con los contextos donde se desarrolla.

Volviendo a los objetivos anteriores, igualmente podrían ser abordados a través de la narrativa. El uso de historias de vida implica la elección y contactos con informantes que, por su trayectoria personal, puedan proporcionar información privilegiada para nuestra investigación. Por ello, identificar y contactar con alguna persona clave que pueda relatarnos y compartir la evolución de su experiencia a lo largo del tiempo, sus motivaciones, sus «idas y venidas», sus aprendizajes, sus referentes, su valoración... Personas que han tenido una continuada trayectoria en participación en movimientos sociales, por ejemplo, podrían ser invitadas a nuestra investigación narrativa.

- La investigación participativa, defendida como metodología colectiva que combina el proceso de conocer con el de actuar, basada en el análisis crítico con la participación de todos los implicados y orientada a estimular la transformación y el cambio social.

Un ejemplo de investigación participativa podría ser la formación de una comunidad de aprendizaje a partir de las necesidades detectadas en un colectivo escolar concreto. Padres, profesores, alumnos..., pueden poner en común sus intereses, sus preocupaciones, sus ideas en torno a la escuela que quisieran tener. El diálogo y el debate son necesarios para llegar a establecer un plan colectivo que permita alcanzar esa escuela soñada. Las sucesivas acciones y la valoración de las mismas por parte de todos irán indicando en qué medida consiguen alcanzar sus metas propuestas.

Podrían combinarse estas modalidades e incluir otras también. Sin embargo, creemos que para iniciarse en la investigación cualitativa es aconsejable centrarse en una de ellas, probarla, valorarla, aprenderla desde la práctica. Ocasiones futuras podrían dar lugar a distintas combinaciones en función de las necesidades e intereses que nos planteemos.

- ¿Quiénes van a ser los informantes?

La cuestión de elegir bien quiénes van a ser los informantes y participantes en la investigación tiene una gran relevancia desde el enfoque cualitativo. La investigación cualitativa se preocupa no tanto por la extensión de los resultados alcanzados como por la *significatividad* de los mismos. Por tanto, la cuestión que plantea *a quién debemos dirigirnos, con quiénes podremos compartir la información que necesitamos*, adquiere una especial relevancia. El criterio no es la elección de un número de informantes que siguiera la regla «cuantos más mejor», sino la elección de esos informantes necesarios que nos den paso de forma privilegiada a la información que buscamos, bien a través de intercambios en las entrevistas, bien compartiendo espacios y escenarios en la observación.

En nuestro estudio sobre participación social, el perfil de los informantes trazaba en conjunto un mapa inicial que nosotros habíamos considerado como escenarios posibles para hablar de participación social:

- *Ámbito educativo, entendido desde una perspectiva amplia como educación formal y no formal.*
 - *Movimientos sociales, como asociaciones, ONGs, instituciones especiales...*
 - *Ámbito teórico-académico, incluyendo a profesionales cuya investigación y docencia se relaciona con esta materia.*
 - *Ámbito político, que engloba a partidos, sindicatos y, en general, personal que ocupa cargos de decisión que influyen en el desarrollo normativo de acciones específicas relacionadas con la formación o promoción de la participación social.*
 - *Medios de comunicación, que incluye a los profesionales de los medios que contribuyen a la difusión de opiniones, reflexión y noticias relacionadas con la participación social.*
- ¿Cómo vamos a recoger la información?

Entrevistas, observación, dinámicas grupales, constituyen las formas de recogida de información más idóneas en la investigación cualitativa, en tanto nos permiten adentrarnos y compartir ideas, prácticas, discursos, matices... en torno a las preguntas de investigación. De manera complementaria, otras formas de recogida de información, cuestionarios e instrumentos más estructurados, podrían ser también utilizados en las investigaciones.

Siguiendo con nuestro ejemplo, planteamos este guión inicial para las entrevistas:

- *¿En qué grupos, comunidades, organizaciones, movimientos, instituciones... te involucras?*
- *¿Cómo has llegado a tu situación actual? ¿Me puedes contar algunas experiencias relevantes en tu aprendizaje?*
- *¿Cuáles crees que son los valores que te mueven a participar?*
- *¿Qué modelos y referentes (personales, políticos, culturales...) destacarías en tu aprendizaje para la participación social?*
- *¿Cómo crees que estás contribuyendo o puedes contribuir a proporcionar experiencias de aprendizaje a otras personas?*
- ...

Las entrevistas fueron llevadas a cabo con total flexibilidad, por lo que las preguntas planteadas serían más bien como temas generadores a partir de los cuales la conversación podría derivarse hacia otro tipo de cuestiones distintas a las inicialmente planteadas.

- Análisis

A partir del material producido (transcripciones de entrevistas, diarios, documentos...), tratamos de responder a los objetivos que planteamos. En la investigación cualita-

tiva el análisis de contenido adquiere especial interés para el tratamiento de la información obtenida. El análisis de contenido precisa la construcción de un sistema categorial que organice la información y le dé sentido en el marco del proyecto.

- Conclusiones

Las conclusiones no son una síntesis de los resultados principales que anteriormente hayamos expuesto. Concluir implica relacionar resultados e información, descubrir nuevas ideas surgidas a partir de la investigación realizada, vincular teoría e interpretación de resultados, apuntar formulaciones que aporten novedad con respecto a lo que había.

- Valoración crítica

Esta fase nos lleva a analizar desde una perspectiva crítica el desarrollo de la investigación y los resultados conseguidos. Implica reflexionar sobre las dificultades que hayamos encontrado, puntos fuertes, aspectos a mejorar...

Las investigaciones no son procesos perfectos ni tampoco se ajustan completamente la planificación propuesta. En su desarrollo surgen dificultades e imprevistos que deben ser considerados. En este último apartado se pretende reflejar una valoración crítica y honesta de lo que hemos podido hacer y no hacer, por lo que generalmente puede derivar indicando propuestas para la continuidad y profundización en esta línea de estudio.

2.4. En torno a la validez de la investigación cualitativa

Resulta extremadamente complejo tratar este punto en el espacio limitado de un apartado de un capítulo, considerando que alude a una discusión extensa e inacabada que se viene desarrollando en la comunidad científica durante décadas.

El propio título es engañoso: ¿hablamos de validez? El propio término se cuestiona; surgen alternativas distintas que tratan de poner otros focos para el análisis del trabajo científico: comprensión (Wolcott, 1990), calidad (Sandín, 2000), ética, autenticidad (Guba y Lincoln, 1990), entre otras propuestas.

Sin embargo, creemos útil plantear mínimamente cuál ha sido el recorrido histórico o evolución de este concepto en la investigación cualitativa. Pensamos en la posibilidad de que parte de los lectores de este texto tengan que trabajar en un futuro, próximo o medio, con profesionales que utilizan este lenguaje y que, posiblemente, les vayan a requerir la puesta en práctica de un procedimiento que justifique esta supuesta validez.

Validez es un término acuñado por primera vez por Campbell y Stanley (1963) dentro de la investigación experimental. Los autores subrayaban distintas implicaciones de este término, aunque, de forma general, validez implicaba principalmente la adecuación de las relaciones causales expresadas en las hipótesis que se estudian con el experimento

(relaciones causales del tipo «tal efecto es consecuencia de este hecho o intervención»; por ejemplo, la investigación podía tratar de probar que el empleo de TICs aumentaba la motivación de los alumnos hacia el estudio de una asignatura). Por otra parte, la validez hacía referencia también a la capacidad de generalización de los resultados a otros contextos de aplicación.

Parte de la investigación cualitativa se ha ido desarrollando en extraña convivencia con la investigación experimental, como veremos en otro apartado de este capítulo. Ya sea por razones de subordinación, por convencimiento o por conveniencia, la investigación cualitativa se ha visto obligada con bastante frecuencia a dar respuestas a cuestiones que, planteadas desde fuera, ha hecho suyas y antes las cuales ha elaborado una larga reflexión.

Diversos autores han sintetizado las distintas posturas encontradas en el debate de la validez (Anderson, 1990; Axpe, 2003; Denzin y Lincoln, 1994; Moral, 2006; Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1999; Sandín, 2000). Aunque las clasificaciones propuestas aportan matices diversos, básicamente podríamos hablar de cuatro enfoques diferenciados:

- a) *Continuidad de criterios*. Los criterios para el estudio de la validez en la investigación experimental son extensibles y van a ser aplicados del mismo modo en la investigación cualitativa.

Autores como Kirk y Miller, Goetz y LeCompte se sitúan entre los representantes de esta perspectiva. Los criterios propuestos son los mismos que los utilizados en la investigación de corte positivista:

Validez: las proposiciones generadas se ajustan a las condiciones causales que rigen en la vida humana. Distinguiendo dentro de ella:	Validez interna: las categorías conceptuales generadas poseen los mismos significados para los participantes y el observador. Validez externa: entendida como la comparabilidad y posibilidad de extender los resultados más allá del contexto en el que fueron obtenidos.
Fiabilidad: posibilidad de replicabilidad de los resultados, para lo que proponen la especificación exhaustiva del diseño.	Fiabilidad interna: coincidencia entre investigadores que participan en un mismo estudio. Fiabilidad externa: coincidencia entre investigadores independientes en los resultados obtenidos.

- b) Traducción y adaptación de los criterios desde el lenguaje experimental a la investigación cualitativa. Autores como Guba y Lincoln (1985) proponen la siguiente adaptación de criterios para juzgar la credibilidad de la investigación cualitativa.

Criterios para el análisis de la validez en la investigación experimental.	Adaptación de los criterios a la investigación cualitativa.
Validez interna	<i>Credibilidad (valor de verdad).</i> Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.
Validez externa	<i>Transferibilidad (aplicabilidad).</i> Grado en que pueden aplicarse los resultados de una investigación a otros sujetos y contextos.
Fiabilidad	<i>Dependencia (consistencia).</i> Repetición de los resultados cuando la investigación es realizada con los mismos sujetos y contextos.
Objetividad	<i>Confirmabilidad (neutralidad).</i> Garantía de que los resultados no están sesgados.

c) *Ruptura con los criterios propuestos por la investigación experimental.* Desde esta perspectiva podemos hablar de dos posicionamientos:

- Quienes *rechazan la posibilidad de establecer criterios* para juzgar la investigación cualitativa, negando la existencia de la objetividad desde la lógica de la construcción de la investigación cualitativa. Según este posicionamiento, la imposibilidad de establecer criterios lleva a anular cualquier esfuerzo en la justificación de la esta cuestión.
- Quienes *proponen la construcción de criterios nuevos* que enfatizen aspectos clave de la investigación cualitativa, (intersubjetividad, emotividad...)

La propuesta de Guba y Lincoln que anteriormente presentamos como «adaptación» de criterios del enfoque cuantitativo al cualitativo fue reconocida incluso por los mismos autores como una solución poco independiente del legado experimental. En consecuencia, reformularon su posición inicial, proponiendo en su lugar la *autenticidad* como criterio, entendiendo por ello equidad y justicia en la presentación de los distintos puntos de vista sostenidos por diferentes personas, empowerment de los participantes...

Hammersley (1992) alude a criterios de *verdad*, reconociendo que no es posible conocer con certeza el grado en que un relato es verdadero, por lo que la validez de las afirmaciones sería juzgada a partir de las evidencias presentadas para apoyarlas. Junto al criterio de verdad, propone considerar la relevancia del tema planteado en la investigación.

Nuevas formas de entender la validez la definen como una negociación rigurosa que permite hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación (Hodder, 2000). Desde esta perspectiva los criterios propuestos son:

- *Justicia e imparcialidad*: presentación de los puntos de vista sostenidos por distintas personas. La omisión de algún participante constituye una forma de sesgo.

- *Inteligencia crítica*: desarrollo de la capacidad para fomentar la crítica moral del fenómeno que se analiza.
- *Acción y práctica*: desarrollo de la capacidad de acción, de implicación de los participantes en acciones de dirigidas al cambio y a la mejora.
- *Apertura y publicidad*: clarificación del proceso seguido, de la construcción de categorías y elaboración de conclusiones.

El objetivo que nos hemos planteado en el desarrollo de este punto es presentar brevemente el mapa de complejidades construido en torno a la validez de la investigación cualitativa. No hay una respuesta única, por lo que vemos necesario que la persona que plantea una investigación cualitativa deberá reflexionar sobre los criterios que justifiquen su validez científica y considerar la integración de distintos procedimientos propuestos para... ¿el logro de la validez? Dejémoslo de momento en duda.

2.4.1. Procedimientos para... ¿justificar la validez de las investigaciones cualitativas?

Habitualmente encontramos en las lecturas especializadas en metodología cualitativa una exposición detallada de procedimientos específicos para el estudio de la validez de acuerdo con cada una de las facetas o criterios en las que la subdividen: procedimientos para el estudio de la fiabilidad, procedimientos para el estudio de la validez, procedimientos para... La idea tiene su interés, aunque desde nuestro punto de vista lleva a un encasillamiento innecesario. Por una parte, el mapa de propuestas entre criterios y procedimientos, considerando que no hay un enfoque único, resulta tan amplio que puede conducir principalmente a la confusión, más que a aportar ideas que nos orienten; por otra parte, algunos de los procedimientos son recomendados para más de una única faceta o criterio de científicidad. Por tanto, hemos optado por presentar algunos de estos procedimientos más habituales que se proponen en el estudio de la validez de forma general. Nos parece interesante que se conozcan y que la decisión sobre las posibilidades de utilización se base en la reflexión en torno a lo que aportan cada uno de ellos. No obstante, permitidnos que el título venga entre interrogaciones, dejando abierta la cuestión de la finalidad con la que se proponen y utilizan en la investigación cualitativa: ¿hablamos de validación como algo diferente al propio desarrollo de la investigación cualitativa? En nuestra opinión, más que tomarlos como fase específica que pretende la constatación o verificación, término sugerido por Creswell (1998), de la información producida, los consideramos ejes para la construcción del conocimiento producido en la investigación cualitativa.

Es necesario, como apunta Morse (1994), considerar algunas de las críticas que se han dirigido hacia la investigación cualitativa, no exentas totalmente de razón. Los investigadores cualitativos han sido lentos en explicar qué hacían y cómo llegaban a sus conclusiones. Desde la investigación cualitativa se necesita dar respuesta a cuestiones complejas del tipo: ¿estás seguro?, ¿cómo lo haces?, ¿cómo lo has sabido?

Por ello, lo importante, insistimos, es incluir una reflexión que justifique su utilización de diversos procedimientos que operan en la construcción de la investigación cualitativa, cuyas líneas más generales pasamos a exponer:

- *La transparencia en la planificación y desarrollo de la investigación.* La investigación cualitativa, en tanto que investigación dialógica y reflexiva, apoya su carácter científico en la exposición detallada de las fases que se han seguido en su proceso de desarrollo, evidenciando vías para fundamentar la construcción de la intersubjetividad. Destacamos así la necesidad de atender a las siguientes consideraciones:
 - *Explicitar el proceso de investigación*, indicando de forma precisa las cuestiones que tienen que ver tanto con el posicionamiento inicial del investigador como con cuestiones relativas a la estructuración del proceso de investigación. Implica hacer explícitas las decisiones que se han tomado durante la planificación, análisis e interpretación de la información.
 - *Referencias adecuadas*, a través de documentos o/y material audiovisual y otros datos que constituyan la base en la cual se apoye nuestra interpretación.
 - *Devolución a los participantes.* El código ético de la Asociación Antropológica Americana, cuya última revisión encontramos en 2012, expone la necesidad de un consentimiento informado entre los investigadores y los participantes. Se considera el consentimiento informado como un proceso dinámico y continuo, que debe ser iniciado en el momento del diseño y proseguido durante la implementación través del diálogo y negociación con los participantes.
- *La densidad de la descripción.* La información que se obtiene en la investigación cualitativa es una información rica, de acuerdo con el carácter holístico que se pretende desde este enfoque metodológico, que surge de la interacción en los escenarios donde se desarrolla el trabajo de campo. Por tanto, la obtención de estas descripciones densas requiere que se atiendan a ciertas condiciones:
 - *Presencia prolongada en el campo*, con el tiempo suficiente para llevar a cabo una observación persistente.
 - *Descripciones detalladas de los contextos*, a fin de entender su singularidad y valorar posibilidades para transferir resultados. El conocimiento se construye mediante el diálogo con los participantes en la investigación. La forma en que se produce este diálogo está afectada por el momento histórico y temporal en el que se vive, determinando así lo que Lincoln y Guba (2000) llaman «validez comunal», sujeta a cambios. Por ello, todo conocimiento debe ser entendido desde el marco de producción del cual emerge.
- *Triangulación.* Las técnicas de triangulación aluden a la variedad de puntos de vista que convergen en la realidad del estudio. Flick (2012), la define como combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales/ temporales y perspectivas teóricas diferentes que se ocupan del estudio de un mismo fenómeno. Sintetiza así los cuatro tipos de triangulación que fueron distinguidos inicialmente por Denzin (1989):
 - *Triangulación de datos:* estudio de los fenómenos en distintas fechas y lugares y por personas diferentes.
 - *Triangulación del investigador:* diferentes observadores y entrevistadores para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como perso-

na. Implica la comparación sistemática de las influencias de diferentes investigadores en el problema y resultados de investigación.

- *Triangulación de la teoría*, con el propósito de acercarse a los datos con múltiples perspectivas o hipótesis en mente.
- *Triangulación metodológica*, que implica la combinación de distintas técnicas de recogida y producción de información.

Aunque el concepto de triangulación es ampliamente utilizado en la investigación cualitativa, no queda exento de cierta crítica que pone en duda el alcance que pretende. Moral (2006) vuelve a retomar la alegación que presenta Richardson (1997) en torno a la posibilidad de representar la realidad de una manera objetiva; para él, la realidad objetiva nunca puede ser capturada, por lo que resulta pretencioso llegar a aceptar que se pueden conocer las cosas a través de su representación. En su lugar se propone hablar de cristalización, más que de triangulación, como metáfora que explica la producción del conocimiento en la investigación cualitativa, donde no hay una «correcta», una «única» lectura del acontecimiento. A través del cristal la lectura se hace diversa, posibilitando una comprensión de los temas de forma parcial, dependiente y compleja.

- *La contrastación*. Cuando hablamos de contrastación en la lógica de la investigación cualitativa se le atribuyen sentidos complementarios, aunque en todos ellos subyace el interés por buscar las posibilidades de integración a partir del reconocimiento de las diferencias. Este proceso se da tanto en la producción misma de la información dentro del trabajo de campo como en la fase más interpretativa en la que se busca la formalización teórica. En este sentido destacamos dos ideas:
 - *El análisis de casos negativos*: la investigación cualitativa opera desde la inducción, siendo los datos la información empírica la primera vía para el conocimiento. Desde el inicio de la defensa de la inducción como conocimiento científico, Bacon subrayó la necesidad de tomar en cuenta los casos negativos para concluir sobre los hechos estudiados. Necesidad que es ratificada por diversos autores en distintos momentos (Glaser y Strauss, 1967; Gliner, 1994; Flick, 2012).
 - *La contrastación teórica*. Desde una perspectiva general, Martínez Miguélez (2006) sitúa la contrastación como una etapa en la que se relacionan los resultados con las aportaciones de estudios afines que se presentan en el marco teórico. Significa contraponer nuestras conclusiones con las de los de otros investigadores, permitiendo comprender mejor las diferencias y facilitando una mayor integración del conocimiento.

3. ACTIVIDADES

3.1. Poniendo en común inquietudes e intereses para investigar

Esta actividad está propuesta por Fisher (1996) en su capítulo *Open to ideas developing a framework for your research*. El autor la propone como actividad dirigida a profesores, aunque igualmente podemos pensar en la posibilidad de plantearla en cualquier otro grupo.

Fisher presenta el Brainstorming como una dinámica de gran utilidad para que los profesores puedan ayudarse entre ellos en la elaboración de un mapa de ideas e intereses relacionados con la investigación. El objetivo del Brainstorming es generar ideas, perspectivas, matices y establecer las relaciones que promuevan una definición de la cuestión inicial de nuestra investigación de manera colaborativa.

Para ello, sugiere una serie de preguntas facilitadoras:

- *¿Qué imagen tienes de ti mismo y de los estudiantes en clase?*
- *¿Qué te interesa descubrir en relación a tu clase?*
- *¿Qué cosas en tu clase suponen para ti una dificultad o un reto?*
- *¿Qué es lo que quieres conocer mejor sobre tu docencia en el nivel o área en la que trabajas?*

Reúna a un grupo de compañeros y plantee estas cuestiones. Anoten los resultados para ponerlos en común. Tras recabar las respuestas del grupo, reflexionen sobre estas cuestiones.

- *¿Qué sabemos ya acerca estas ideas que han surgido?*
- *¿Cómo podríamos relacionarlas?*
- *¿Qué necesidades e intereses de investigación podríamos derivar a partir de estas ideas?*

3.2. Definiendo un problema de investigación

Esta actividad se plantea a partir del visionado de un pequeño corto realizado por Chus Gutiérrez bajo el título: *Adolescentes*, accesible en la siguiente dirección web: https://www.youtube.com/watch?v=s9emyMy_ZDo. Este corto, junto con más de una treintena, integraron el proyecto *Hay motivo*, que se presentó en el 2004 como una crítica a muchas situaciones sociales y políticas de nuestro país.

Adolescentes, presenta un cuestión recurrente en la discusión sobre la relación entre jóvenes y escolaridad, poniendo el acento en las situaciones en las que los jóvenes no consiguen superar con éxito la secundaria. Son los jóvenes, junto con algún profesor, los que hablan aportando experiencias que otros estudios han silenciado. En este sentido, creemos que es un corto que provoca reflexión y debate, a partir del cual se podrán establecer centros de interés sobre los que articular una propuesta de investigación.

- *¿Qué descubrimos a partir de este corto?*
- *¿Contrasta con otras informaciones que abordan el mismo tema?*
- *¿Cuál es nuestro acuerdo/desacuerdo con estas opiniones? ¿Por qué?*
- *¿Qué debería plantearse la escuela a partir de esta realidad?*
- *¿Qué cuestiones surgen como prioritarias para investigar?*
- *¿Cómo realizarías esta investigación?*
- *¿Qué papel asignarías a los alumnos dentro de ella?*

3.3. Repensando en la crisis de la investigación educativa

Carr (2003) afirma que la investigación educativa está en estado de crisis causada por dos motivos: la incapacidad de dar respuestas coherentes y convincentes a cuestiones que están siendo planteadas por críticos externos sobre qué es investigación educativa y cómo son medidos sus logros.

Plantee esta cuestión a personas implicadas en la investigación educativa: ¿cómo la definen?, ¿qué esperan conseguir con ella?, ¿cómo valoran su alcance?, ¿y cómo es valorado este alcance por parte de la sociedad? Realice alguna entrevista sobre estos puntos. Negocie con el informante la posibilidad de compartir su transcripción con otras personas interesadas en la realización de la actividad. Analicen y debatan en torno a estas aportaciones. Concluya valorando los resultados y argumentando su opinión.

3.4. Sobre la neutralidad y objetividad en la investigación

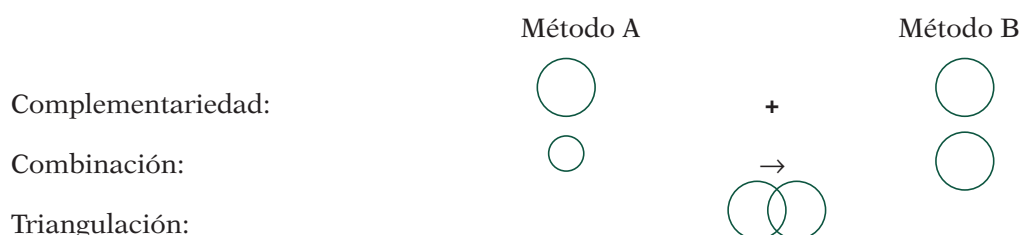
«La práctica de la investigación educativa no puede estar descarnada. Es imposible dejar fuera al investigador de cualquier tipo de proceso de investigación. La persona del investigador está siempre ahí y puede ser considerada como villano, que contamina el diseño de investigación, la recogida de datos, el análisis y el informe; o como un héroe cuya implicación es un componente esencial y fundamental de la investigación. O algo intermedio» (Sikes y Goodson, 2003).

Reflexione en torno a las cuestiones de neutralidad y objetividad en la investigación educativa: ¿cómo se entienden?, ¿cuáles son sus límites?, ¿qué tensiones o dilemas puede generar? Argumente sus respuestas basándose en lecturas y experiencias de investigadores y concluya argumentando su enfoque personal en torno a estas cuestiones.

4. FAQ (PREGUNTAS FRECUENTES)

4.1. ¿Es posible combinar métodos cuantitativos con cualitativos?

El debate entre la integración de los métodos en la investigación social, ocupa y ha ocupado buena parte de la discusión epistemológica. Creemos que en un momento dado la lectura de Bericat (1998) respondió y aportó bases que justificaran la utilización conjunta de métodos. Bericat inicia su reflexión indicando la simplificación que supone reducir la complejidad de la investigación a lo cuantitativo y a lo cualitativo. Gráficamente expresó distintas maneras de utilizar ambos enfoques dentro de un estudio:



A esta corriente de posibilidades de utilización conjunta de métodos cualitativos y cuantitativos, se sumaron muchos autores que defienden desde la teoría y en la práctica de investigación la posibilidad de integrarlos.

Apelar a la complementariedad metodológica parece ser en la investigación actual una medida recurrente, acompañada generalmente de una valoración positiva, como si se justificara la idea *«more is better»* (Leininger, 1994). Sin embargo, como continúa explicando esta autora, es necesario reflexionar en torno a dos cuestiones previas:

- La investigación cuantitativa y cualitativa parten de distintas premisas filosóficas, propósitos vías epistémicas que necesitan ser comprendidos, respetados y mantenidos para llegar a unos resultados de investigación fiables.
- No se pueden mezclar métodos entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo, aunque sí se pueden combinar técnicas dentro de cada enfoque.

Es necesario, por tanto, distinguir entre varios conceptos que no presentan necesariamente una relación lineal: métodos-técnicas-datos-análisis. Cada uno de ellos puede adoptar una perspectiva cuantitativa o cualitativa. Algunas combinaciones son posibles; no otras, desde nuestro punto de vista. Creemos que, en este sentido, es necesario plantearse la siguiente cuestión formulada por Mason (2001): ¿qué estamos haciendo conceptualmente cuando integramos distintos tipos de datos? El análisis de investigaciones que se realizan bajo el rótulo de la complementariedad metodológica nos desvela que en muchos casos no se trata de «una» investigación sino de dos proyectos diferenciados incluidos bajo una misma publicación, (sería el ejemplo de la opción A planteada por BERICAT que, en nuestro criterio, no responde realmente a una integración metodológica). En otros casos encontramos una fuerte planificación metodológica desde un posicionamiento cuantitativo orientado a la explicación y al establecimiento de conclusiones generalizables, que hace uso de alguna técnica cualitativa de alcance limitado.

Pensemos por ejemplo en tantos estudios basados en un cuestionario estructurado con preguntas de respuesta cerrada que incluyen finalmente alguna pregunta abierta. Honestamente no parece que en tales casos, más que integración estamos ante una pequeña concesión a la investigación cualitativa, en pro de esa metodología «políticamente correcta» pero poco comprometida con sus bases epistemológicas.

En cambio, vemos posibilidades de manejar aportaciones de ambos métodos. Pensemos, por ejemplo, en el análisis de la información producida: ideas generalizadas pueden pasar a ser concretadas, contrastadas, rebatidas... En este sentido, ya hemos indicado a lo largo de este capítulo qué puede aportar la teoría a la planificación de la investigación cualitativa, siendo ello un ejemplo de posible complementariedad.

4.2. Los primeros pasos de mi investigación... ¿Cómo y por dónde empiezo a localizar el contexto y a los informantes?

Conviene comenzar insistiendo en que una investigación no es nunca como un proceso lineal y ordenado, sino más bien un itinerario irregular en el que se hay idas y veni-

das, callejones sin salida y probablemente algunos obstáculos... No todos los contextos resultan igualmente accesibles y no siempre es posible trabajar en los lugares que a priori identificamos como los más adecuados, lo habitual es hacerlo allí donde se nos facilita la «entrada». Partir de lo más cercano y conocido es una buena estrategia inicial y nos ayuda a ir construyendo un cierto suelo en el que apoyarnos. Así, en función de la temática conviene explorar quiénes de entre nuestros contactos previos —amigos y conocidos, compañeros de estudios o de trabajo, antiguos profesores, o incluso familiares— pueden actuar como informantes y/o ponernos en contacto con otros posibles participantes y contextos a través de sus redes personales y profesionales. Es importante además ser realista desde el comienzo respecto a nuestra propia disponibilidad, y valorar si tenemos el tiempo y los medios necesarios para, por ejemplo, llevar a cabo el trabajo de campo en un centro que nos abre sus puertas pero está en otra localidad o tiene un horario difícilmente compatible con nuestra actividad cotidiana.

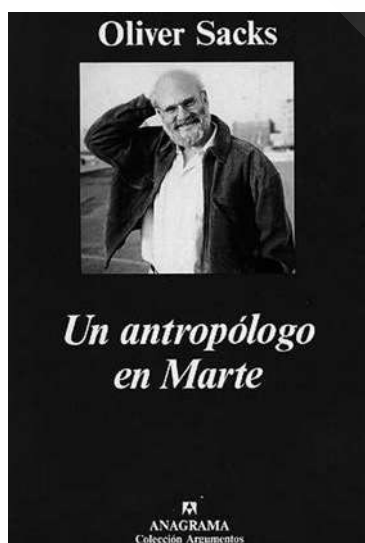
5. LECTURAS RECOMENDADAS



Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Ediciones Bajo Cero–Traficantes de sueño.

(Descarga libre en <http://traficantes.net>)

En este libro se revisan algunas de las creencias más arraigadas en nuestro pensamiento occidental a las que la razón obedece de una manera casi automática. Interrogarnos por el sentido de estas creencias, pensar en otras y dejar en suspensión la idea de verdad científica es el ejercicio al que invita la lectura de este libro.



Sack, O. (1995). *Un antropólogo en Marte*. Madrid: Anagrama.

A través de siete relatos el autor, médico neurólogo de estos pacientes, va reconstruyendo la forma de vida de estas personas que enfrentan su cotidianidad de una manera particular. El Dr. Sack comparte la vida de sus pacientes a través de un proceso de investigación próximo a la etnografía, mediante el cual intenta comprender cómo estas personas van conformando su identidad adaptándose a enfermedades que exigen aprender a vivir con ellas.

6. REFERENCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea.
- ACHA, M^a PAZ. *Plan de desarrollo comunitario en el distrito de Tetuán*. Doc. en línea (marzo de 2013): http://www.canaluned.com/#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=3548
- AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION (2012). *Statement on Ethics: Principles of Professional Responsibilities*. Arlington, V. A. American Anthropological Association. Doc. en línea (marzo de 2013). <http://www.aaanet.org/profdev/ethics/upload/Statement-on-Ethics-Principles-of-Professional-Responsibility.pdf>
- ANDERSON, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London, Falmer Press.
- ANDRÉU, J.; GARCÍA-NIETO, A. y PÉREZ CORBACHO, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- AXPE CABALLERO, M. A. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Doc. en línea (marzo de 2013): <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccsyhum/cs126.pdf>
- AYMARD, M. (2004). Does one represent reality or does one explain it? En I. WALLERSTEIN (Ed.), *The modern world-system in the longue durée*, (pp. 209-218). Londres: Paradigm Publishers.
- BANYAI, I. (2000). ZOOM. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Significado y medida. Barcelona: Ariel Sociológica.
- BREWER, JOHN D. (2000). *Ethnography*. Buckingham/Filadelfia: Oxford University Press.
- CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- CARR, W. (2003). Educational research and its Histories. En P. Sikes, J. Nixon and w. Carr, *The Moral foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*, (pp. 6-17). Maidenhead, Philadelphia. Open University Press.
- CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- DELGADO-GAITÁN, C. (1993). Researching Change and Changing the Researcher. *Harvard Educational Review*, 63(4): 389-411.
- DENZIN, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). «Introduction: Entering the field of qualitative research.» In NK Denzin and YS Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.
- (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, p. 246. Doc. en línea (marzo de 2013): <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>
- EHRLICH, L. C. (2003). Phenomenology. The quest for meaning. En T. O' DONOGHUE y K. PUNCH, (Eds.), *Qualitative Educational Research in action. Doing and reflecting*. London and Nueva York: Routledge.
- FISHER, J. C. (1996). Open to ideas: Developing a framework for your research, En G. Burnaford, J. Fischer, D. Hobson, *Teachers doing research. Practical possibilities*, pp. 35-53. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FOUCAULT, M (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- GLINER, J. A. (1994). Reviewing qualitative research: Proposed criteria for fairness and rigor. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 14 (2), 78–90
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- GUBA, E. y LINCOLN I. (1990). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- GUTIÉRREZ, CH. (2004). *Hay motivo. Segmento Adolescentes*. Doc. en línea (marzo de 2013): http://www.youtube.com/watch?v=s9emyMy_ZDo
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.
- HODDER, I (2000). The interpretation of documents and material cultura. En N. K DENZIN y S. LINCOLN (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 703-715). New York: Oxford University Press.
- HUSSERL, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- LENINGER, M. (1994). Evaluation Criteria and Critique. En J. M. MORSE (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. (pp. 95-116). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MASON, J. (2001). Linking qualitative and quantitative data analysis. En A. Bryman y R.G. Burgess (Eds.) *Analyzing Qualitative Data*, pp. 89-110, London: Routledge.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, vol. 27, 2, 07-33. Doc. en línea (marzo de 2013): http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&nrm=iso
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- MERLEAU-PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales / Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.
- (2005). *The idea of Latin America*. Blackwell Publishing.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage: Publications.
- MORAL, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, Vol. 24, n.º 1, 147-164
- MORSE, J. M. (1994). Qualitative Research: Fact o Fantasy. En J. M. MORSE (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, (pp. 1-8). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad.
- QUIJANO, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. LANDER (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Anibal%20Quijano.pdf>
- RICHARDSON, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SANDÍN ESTEBAN, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 1, 223-242.
- SANTOS, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / UNMSM / Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación social

- SCHRATZ M. (1993). Voices in Educational Research: an introduction. En M. Schratz (ed.) *Qualitative Voices in Educational Research*, (pp. 1-6). London: The Falmer Press.
- SCHRATZ, M. y WALKER, R. (1995). *Research as Social change. New opportunities for Qualitative Research*. London: Routledge.
- SERRANO, J. M. y PONS, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Doc. en línea (marzo de 2013), <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- SIKES, P. y GOODSON, I. (2003). Living Research: Thoughts on Educational Research as Moral Practice. En P. SIKES, J. NIXON y W. CARR, *The Moral foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*, (pp. 31-52). Maidenhead, Philadelphia. Open University Press.
- WALLERSTEIN, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa
- WALSH, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, n° 26, 102-113
- WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós
- WOLCOTT, H. (1990). On seeking —and rejecting— validity in qualitative research. En E. EISNER y A. PESHKIN (Eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, pp. 121–52. New York: Teachers College Press.

Imágenes obtenidas en las siguientes direcciones web:

- http://www.nature.com/ki/journal/v62/n5/fig_tab/4493262f1.html?url=/ki/journal/v62/n5/full/44932-a.html#figure-title
- <http://www.flickr.com/photos/lapicero/234207630/>
- <http://www.moillusions.com/>

SEGUNDA PARTE

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

ganz1912

Introducción a la investigación etnográfica

Margarita del Olmo (CSIC)

Carmen Osuna (UNED)

Resultados de aprendizaje

1. Para empezar a pensar
2. Información
 - 2.1. Etnografía
 - 2.2. Antropología
 - 2.3. Herramientas etnográficas
 - 2.3.1. Entrevistas dirigidas
 - 2.3.2. Observación participante
 - 2.3.3. Cuestionarios
 - 2.3.4. Censos y datos estadísticos
 - 2.3.5. Mapas mentales
 - 2.3.6. Genealogías
 - 2.4. Planificación de una Etnografía
 - 2.5. Ejemplos de etnografías
 - 2.5.1. Una investigación sobre la «integración» en un aula de bachillerato
 - 2.5.2. Una investigación sobre conversas españolas al Islam
 - 2.6. Etnografías colaborativas
 - 2.6.1. Investigación colaborativa que parte del interés de los antropólogos
 - 2.6.2. Investigación colaborativa a partir del encargo de las personas involucradas en el trabajo etnográfico. Desarrollo y resultados de una evaluación participativa
3. FAQ (Preguntas Frecuentes)
 - 3.1. El relativismo cultural ¿significa que todo vale?
 - 3.2. ¿A quién hay que pedir permiso para desarrollar un trabajo etnográfico?
 - 3.3. ¿Qué es la Antropología Aplicada?
 - 3.4. ¿Es representativa la etnografía?
4. Actividades y sugerencias
 - 4.1. Actividad de observación participante: la cafetería
 - 4.2. Actividad para practicar las entrevistas dirigidas
 - 4.3. Actividad de mapas mentales: percepciones sobre un barrio
5. Recursos específicos y enlaces
6. Referencias

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Conocer el método de trabajo de campo etnográfico y algunas de sus herramientas.

Descubrir la relevancia del método para conocer y entender distintos contextos sociales.

Apreciar la particularidad de esta perspectiva en el contexto educativo.

Ser capaz de poner en práctica alguna de las herramientas trabajadas.

Percibir su utilidad y valor.

1. PARA EMPEZAR A PENSAR

Cuando comenzamos a escribir este capítulo, tuvimos muchas dudas sobre cómo enfocar este apartado. ¿Qué podríamos decir sobre la Etnografía que incitara a los lectores a pensar? ¿Cómo acercar esta metodología cualitativa, que consideramos tan importante, a personas que no la conocen? ¿Cómo generar esa curiosidad? Buscamos viñetas, pensamos historias... Finalmente decidimos que la mejor manera de despertar el interés por la Etnografía en otras personas era explicando por qué nos interesa a nosotras: ¿Por qué somos etnógrafas? ¿Qué nos aporta? ¿Qué dificultades encontramos?... Así surgió la idea de entrevistarnos la una a la otra. Esperamos que nuestras palabras os inciten a seguir leyendo y a interesaros por esta metodología.

Margarita: ¿Por qué eres etnógrafa?

Carmen: No lo sé.

Margarita: ¿Por qué no lo sabes?

Carmen: La verdad, no lo sé. Yo creo que no fue una decisión consciente en mi caso porque yo no entré en la Universidad queriendo ser antropóloga. Yo descubrí la Antropología estudiando Historia y me di cuenta que las herramientas de la Antropología..., o que la Etnografía te abría..., me resultaba más interesante porque me abría muchas puertas a entender muchas percepciones y visiones... con las que convives, pero siempre desde otra mirada. Entonces es como que te permite trabajar con gente, y a mí me gusta mucho aprender de las personas.

Y tú, ¿por qué eres etnógrafa?

Margarita: Yo creo que trabajo como etnógrafa porque me interesan mucho las personas, ahora... lo que me interesa de las personas... es saber por qué la gente hace lo que hace y yo creo que la vida no es fácil o por lo menos tiene momentos difíciles ¿...? y me interesa saber cómo los resuelve la gente para inspirarme para resolver yo mis propios problemas.

¿El trabajo como etnógrafa ha respondido a tus expectativas?

Carmen: Yo creo que sí, y además las ha..., yo creo que por un lado las ha superado. En el sentido que cuando yo empecé a conocer la Etnografía no sabía lo que implicaba ser etnógrafa en la práctica. Y las ha superado siempre en un sentido positivo, porque te permite conocer de un modo más profundo a las personas y su manera de ver las cosas. Aunque por supuesto esto también tiene su parte más..., más complicada, por decirlo de alguna manera, porque nadie me habló, o yo no capté, de cómo te sientes a veces y en los «berenjenales» en los que te metes. Porque al final, de alguna manera, estás viviendo su vida y a ratos la vida es dura.

A ver... decías que te interesa inspirarte en cómo resuelve la gente sus problemas para afrontar los tuyos ¿no? Pero, ¿no has visto reacciones que te hayan chocado mucho? ¿Qué has aprendido de ellas?

Margarita: Por supuesto he visto reacciones que me han chocado mucho y eso es lo que más me ha gustado... ¿Lo que he aprendido?... No sé si te refieres a esas reacciones chocantes o a la Etnografía en general...

Carmen: A todo un poco

Margarita: ... Con respecto a las reacciones chocantes creo que he aprendido que hay muchas maneras de hacer las cosas, de verdad... Y con respecto a la Etnografía... lo que más me ha enseñado la Etnografía ha sido a hacer preguntas.

Carmen: Ya... y eso ¿qué significa? ¿Qué es eso de aprender a hacer preguntas?

Margarita: Mmmm... Cuando yo empecé a hacer Etnografía yo buscaba buenas respuestas, pero creo que lo que más me ha enseñado la Etnografía es hacer buenas preguntas, esto significa... que las preguntas que yo me hago sobre un tema que me interesa para empezar a conocer sobre ese tema son muy pobres, son unas preguntas que se pueden responder con «sí» o «no». Pero trabajando como etnógrafa, relacionándome con la gente que me interesa, ellos me enseñan o aprendo en la relación, mejor dicho, cuáles son las preguntas significativas para esas personas que me producen los tipos de relato que yo voy buscando... Yo creo que las preguntas son las mejores herramientas de la Etnografía y que es como tener una piedra y tallarla... O sea..., hacer una buena pregunta implica un enorme trabajo de talla en la piedra... Yo creo que hacer una buena pregunta es una manera de relacionar dos cosas, lo que a mí me interesa y lo que me da el mundo, que en principio no están relacionadas y haciendo esa relación es como aprendo... Yo no digo que la Etnografía sea el único medio en el que se hacen preguntas, ¿eh? Yo digo que la Etnografía me ha enseñado a mí a hacer buenas preguntas.

¿Qué es lo más importante que has aprendido como etnógrafa?

Carmen: Yo creo que es una pregunta muy difícil. A mí me falta mucha «tralla», mucha..., como mucha experiencia todavía, y creo que la Etnografía me reserva muchos aprendizajes. Y bueno..., quizá ahí está la respuesta. Quizá la respuesta está en que lo más importante que he aprendido es que cada nuevo trabajo etnográfico parte un poco de cero, porque nunca estás en la misma situación, porque las personas, tú mismo o tú misma, la vida, las situaciones..., son dinámicas. Y bueno, creo que también me ha enseñado a ser más humilde, a saber que tengo muchas cosas que aprender de las personas y sus formas de ver y manejar la vida

En nuestras palabras atisban algunos temas que trataremos con más detenimiento a lo largo del capítulo: observación, profundidad, dilemas, aprendizaje continuo... Por supuesto que todas estas ideas dependen del tipo de estudio y de quién y en qué circunstancias se lleve a cabo. Por eso es difícil hablar de Etnografía en abstracto. A lo largo de este capítulo vamos a intentar hacer una introducción a la Etnografía lo más sencilla que seamos capaces. Nuestra intención no es convertir a los lectores y lectoras en etnógrafos, porque creemos que la Etnografía se debe hacer desde la perspectiva de los paradigmas de pensamiento de la Antropología (fundamentalmente, el holismo y el relativismo cultural, de los que hablaremos más adelante). Nuestro objetivo es dar a conocer unas herramientas que son propias de la Etnografía, pero que creemos que pueden ser útiles en otros contextos y con otros propósitos, porque proporcionan una mirada diferente sobre

las personas. Es, desde este convencimiento, desde el que invitamos a seguir leyendo y a incorporar las herramientas etnográficas a tu mirada.

2. INFORMACIÓN

En este epígrafe, desarrollamos una serie de conceptos que consideramos importantes explicar de cara a entender la metodología que nos ocupa: Etnografía, Antropología y las principales herramientas etnográficas. Además, el último punto está dedicado a cómo se planifica un trabajo etnográfico.

2.1. Etnografía

La Etnografía es una forma de trabajar que tiene como objetivo buscar el sentido del comportamiento de la gente en relación con los demás. Es decir, entender por qué la gente hace lo que hace en relación con las demás personas, con las instituciones, las reglas, las fronteras, las intenciones de uno mismo y las intenciones que uno interpreta en los demás, y también en relación con las posibilidades que uno tiene de cumplir o resistirse a las expectativas de los demás. En definitiva, en relación con las normas y valores del grupo en el que uno vive y la posición que uno quiere y puede jugar en ese grupo con respecto a las normas y los valores compartidos. Para conseguir esto, la Etnografía utiliza diferentes técnicas de trabajo o herramientas que se desarrollan durante el llamado «trabajo de campo».

A lo largo del capítulo, vamos a intentar aclarar en qué consiste este trabajo, cómo se emplean las herramientas y diversos conceptos básicos para el trabajo de cualquier antropólogo o persona interesada en utilizar herramientas etnográficas.

2.2. Antropología

Existen casi tantas definiciones de Antropología como antropólogos. Para algunos se trata de una ciencia objetivable, inspirada en el positivismo, cuyo objetivo es aprehender e interpretar la realidad social, que existe como una entidad fuera de las personas; esto significa que cualquier antropólogo debería llegar a las mismas conclusiones trabajando en los mismos lugares. Para otros, en el extremo opuesto, la Antropología se parece más a una artesanía donde nada puede reproducirse de forma exacta, porque cada trabajo lleva la huella de su creador; de esta forma el producto final sería una interpretación subjetiva, dependiente del contexto concreto y de las relaciones concretas que se establecen entre las personas. Desde esta perspectiva la realidad social sería el producto intersubjetivo de las relaciones entre las personas: tal y como ellas lo entienden, lo expresan, lo asumen y lo vuelven a interpretar, una de cuyas interpretaciones sería la propia Antropología.

Nosotras nos encontramos más cerca de la segunda postura que de la primera. Sin embargo, todos los antropólogos y antropólogas estamos de acuerdo en que hay dos ideas que constituyen la espina dorsal de la disciplina a modo de paradigmas, y una tercera so-

bre la que discrepamos más. Las dos primeras serían el relativismo cultural y el holismo, y la tercera el concepto de cultura.

El **relativismo cultural** es una idea que usamos como herramienta de trabajo, y consiste en tratar de suspender nuestro propio juicio a la hora de entender el comportamiento de los demás, para tratar de comprenderlo, en la medida de lo posible, desde su propia perspectiva. Eso no quiere decir que nosotros no podamos juzgar, sino que tenemos que tratar de no hacerlo *al trabajar*; conseguirlo nos abre la posibilidad de entender la conducta de otras personas de acuerdo a otros parámetros de comportamiento, a otras lógicas, a otras normas, a otras perspectivas del sentido común.

El **holismo**, por otro lado, es una idea que nos obliga a entender relacionando, porque la conducta no está compartimentada y tenemos que entenderla en un sentido global; esta idea de relacionar todos los aspectos de la producción de los seres humanos entre sí nos ayuda también a contextualizar.

Finalmente, el **concepto de cultura** es quizá una de las aportaciones de los antropólogos que más éxito ha tenido más allá de la propia disciplina antropológica, en el sentido de que hemos reclamado que todo lo que hacen los seres humanos es cultura, y no solo aquellos aspectos de la misma que más valoran las élites, como puede ser la música clásica o un cuadro de Rubens, sino la forma de hacer la compra, de criar a un hijo, disponer la mercancía en un puesto del mercado, arreglar el motor de un coche o pintar las paredes de una casa. Hoy en día, sin embargo, los antropólogos se encuentran divididos en sus opiniones acerca de la utilidad del concepto de cultura y, aunque la mayoría lo emplea, algunos reclaman que su uso implica inevitablemente formar categorías de personas y, al hacerlo, cometer tres errores: 1) pensar que la gente que comparte la misma cultura comparte también las mismas creencias y valores, como si no existieran diferencias y disidencias relevantes entre ellas, 2) creer que las personas que pertenecen a una misma cultura deben ser significativamente diferentes de la gente que pertenece a otra cultura, y 3) asumir que las diferencias tienen significado en sí mismas y constante a lo largo del tiempo, como si las diferencias significaran siempre lo mismo en contextos distintos (lo que llamamos esencializar las diferencias). A pesar de todas estas razones en contra, la mayor parte de los antropólogos sigue empleando el concepto, teniendo en cuenta que 1) es mejor usarlo en plural, culturas en vez de cultura, para expresar pluralidad, 2) las culturas no tienen fronteras claras, aunque los estados sí las puedan tener, 3) existe tanta diversidad dentro de una cultura como la que se puede observar entre una cultura y otra, y 4) las culturas no son nunca estáticas, siempre están cambiando.

La Etnografía o trabajo de campo etnográfico es el método principal de los antropólogos. Aunque hoy en día la Etnografía se emplea más allá de las fronteras de la disciplina, los antropólogos consideran que un trabajo de campo es etnográfico cuando está inspirado por estos paradigmas que hemos señalado como principales en Antropología.

2.3. Herramientas etnográficas

Las principales herramientas propias de la Etnografía son dos: entrevistas dirigidas y observación participante. Pero existen otras complementarias: cuestionarios, censos y datos estadísticos, mapas mentales y genealogías.

2.3.1. Entrevistas dirigidas

Uno de los métodos de trabajo más importantes en Etnografía consiste en realizar entrevistas dirigidas a personas que el etnógrafo considera «significativas», es decir, personas que puedan aportar miradas y explicaciones importantes a la investigación. Ya hemos señalado que una de las principales enseñanzas de la Etnografía consiste, precisamente, en aprender a hacer preguntas porque, si lo que interesa al etnógrafo es entender el comportamiento social, lo fundamental es obtener información relevante desde el punto de vista de aquellas personas que son parte de un estudio determinado. A continuación explicamos brevemente cómo se «prepara» una entrevista y qué aspectos es aconsejable tener en cuenta durante su desarrollo.

Para **preparar** una entrevista dirigida es importante saber, de antemano, a quién vamos a entrevistar. Esto, aunque pueda parecer evidente, no deja de tener su importancia. Como hemos dicho, las mejores preguntas son aquellas que surgen de la propia conversación, puesto que tendrán que ver con los intereses de la persona a la que estamos entrevistando. No obstante, antes de la entrevista, es aconsejable escribir un pequeño guión con aquellos puntos de interés que, desde nuestro punto de vista, sería bueno plantear o incluir información que no queremos olvidar. Estos puntos de interés pueden variar dependiendo del perfil de la persona a entrevistar: por ejemplo, no es lo mismo entrevistar a un político que a un estudiante puesto que, probablemente, las explicaciones que puedan aportar, sus visiones, y percepciones variarán mucho en función de su rol. Además, cuando se concierta una entrevista, se pueden tener ciertas expectativas en cuanto a conseguir otro tipo de documentos adicionales que la persona puede aportar sería bueno incluirlos en nuestro pequeño guión para no olvidarlo.

Sobra decir que, para realizar una entrevista dirigida, se debe contar con el **consentimiento** de la persona. Para ello, es muy importante que el etnógrafo explique su interés en la entrevista, sus objetivos y su finalidad, es decir, que aporte información transparente sobre sus intenciones y su propio rol. Si bien esto no siempre es fácil de conseguir, es obligación del antropólogo/etnógrafo seguir intentando que los interlocutores y participantes de la investigación sean conscientes de lo que implica su aportación (Osuna, 2010).

Otro aspecto importante para concertar la entrevista es tener en cuenta **el lugar en el que se va a realizar**. Esto es fundamental por varias razones. En primer lugar, es aconsejable crear un clima apropiado para su desarrollo, lo que implica que se realice en sitios no ruidosos y en los que, a ser posible, no haya interrupciones. Por supuesto esto no siempre es posible y variará mucho en función de las circunstancias, aunque es bueno tenerlo en cuenta por si la decisión de «dónde» celebrar la entrevista recae en el investigador. Que el sitio no sea ruidoso es importante por una cuestión muy específica que tiene que ver con la importancia de grabar las entrevistas para su posterior transcripción.

La **grabación** de las entrevistas dirigidas es uno de los elementos más importantes de esta herramienta etnográfica para conseguir un registro detallado del proceso. Por supuesto, para grabar una entrevista, es necesario contar con el consentimiento de la persona a entrevistar. Si se consigue el consentimiento, la concentración del etnógrafo puede focalizarse en la conversación, si bien puede resultar de ayuda tener un cuaderno en el que hacer pequeñas anotaciones de utilidad durante la propia entrevista. Si no se

consigue grabar, es aconsejable tomar notas, reflejando textualmente, en la medida de lo posible, las opiniones más significativas. Una vez terminada la entrevista, si no se ha grabado, se debe relatar del modo más detallado posible.

El paso siguiente consiste en la elaboración de su ficha y su transcripción. La **ficha de entrevista** es útil en tanto que permite «visualizar» la entrevista incluso mucho tiempo después de realizada, funciona como una etiqueta. Es aconsejable incluir datos como los siguientes: nombre, código de entrevista², lugar de realización, hora de inicio, hora de finalización, fecha y observaciones. Por otra parte, la **transcripción** de la entrevista es un trabajo muy importante y en el que el etnógrafo debe convertir un discurso oral en un texto escrito. Es un proceso largo en el que se debe poner especial interés ya que, a través de su transcripción, el etnógrafo «interpreta» las palabras de la persona entrevistada e incluso sus silencios, de manera que en la transcripción del texto se refleja el «proceso de construcción» del discurso (Del Olmo, 2008). Este proceso de construcción es muy importante puesto que puede enriquecer mucho el posterior análisis de información y elaboración de las reflexiones finales del estudio.

En relación a esta herramienta se nos ocurre una serie de cuestiones que pueden generar dudas:

¿Se puede dar una opinión personal durante una entrevista? Sobre este tema, hay disparidad de opiniones entre los antropólogos. Hay quien opina que hacerlo puede interferir en el discurso de la persona que estamos entrevistando y, así, direccionar el discurso hacia nuestros propios intereses. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, dar la opinión personal puede derivar en una conversación (entrevista) mucho más rica en detalles. Cuando entrevistamos a una persona, esperamos que nos explique diferentes cuestiones (laborales, personales, etc.) de un modo sencillo y honesto y, en nuestra opinión, la sencillez y la honestidad en el discurso se construyen a través de la confianza. ¿Qué mejor manera de construir confianza que aportando a la conversación con nuestra sincera opinión?

¿Cuánto tiempo tiene que durar una entrevista? El que sea posible, en primer lugar, y el que sea necesario, en segundo. Es decir, si la persona que nos concede la entrevista tiene dos horas libres, deberíamos ajustarnos a esas dos horas y si quedan cosas en el tintero o han surgido temas interesantes que es necesario cortar por falta de tiempo, no hay más remedio que hacerlo. En este caso, se puede tratar de concertar una nueva entrevista para hablar de los temas pendientes. Si no existe un límite de tiempo, entonces cuando la conversación se dé por finalizada, la antropóloga haya explorado los temas que le interesan y la persona entrevistada quede satisfecha con lo que ha contado.

¿Cómo se sabe que una entrevista está bien hecha? Cuando uno se escucha y ve que no ha puesto palabras en la boca de la persona entrevistada, ni asumido lo que quería decir, cuando no hemos interrumpido a otra persona y hemos quedado en general satisfechos con la experiencia. Sin embargo, la entrevista «perfecta» no existe y es necesario aprender a asumir que siempre encontraremos aspectos que nos gustaría mejorar.

² El «código de entrevista» se asigna para garantizar el anonimato de la persona a la que se ha entrevistado.

¿Cuántas entrevistas es conveniente realizar? No hay un número ideal y tampoco es aconsejable pensar «cuantas más mejor» porque demasiadas entrevistas son imposibles de manejar. La respuesta adecuada sería: «las que uno crea conveniente», una vez entrevistadas las personas que nos interesa localizar. El problema es que cuando uno entrevista a una persona, esa persona puede remitir a otras, de manera que el proceso puede ser interminable. Nos parece un buen consejo decir: mientras uno se sorprenda con lo que le cuentan, mientras no considere reiterativos los relatos. Pero la respuesta más plausible es: mientras dure el trabajo, teniendo en cuenta que demasiadas entrevistas en profundidad resulta un volumen imposible de manejar.

Ahora bien, una cosa es lo que la gente dice que hace y otra, a veces contradictoria, lo que el etnógrafo observa que la gente hace... Por eso la observación participante se constituye como otro de los pilares fundamentales en la Etnografía.

2.3.2. *Observación participante*

Esta herramienta sirve para contrastar y contextualizar y consiste en compartir la vida de las personas que nos interesan durante lo que consideramos un periodo prolongado de tiempo³, participando, en la medida de lo posible, en lo que está ocurriendo. Esto supone implicarse en la vida de las personas, compartir sus actividades diarias... Esta convivencia permite establecer algo que desde un punto de vista etnográfico es fundamental: las **relaciones de confianza**. Como en cualquier otra situación de la vida cotidiana, establecer este tipo de relaciones requiere esfuerzo y tiempo. Por eso la duración de la observación participante debe ser «un tiempo prologando»; el suficiente, al menos, para haber generado procesos de confianza.

Estos procesos dependen de muchos factores. Con unas personas resultará más sencillo que con otras: quizá ya las conocíamos, quizá compartimos intereses y las conversaciones fluyen, etc. Este tipo de relaciones que establecemos durante la observación participante, también dan lugar a diversos dilemas como, por ejemplo, la definición de nuestro propio rol (Osuna, 2010) y uno de los dilemas por excelencia: ¿se pueden construir relaciones de amistad durante nuestro trabajo de campo?, ¿y relaciones amorosas? (López Rodríguez-Gironés 2010). Dilemas que, por otro lado, no tienen una respuesta única y cerrada, sino que depende de cada caso (Okely y Callaway, 2001).

Quizá parezca que «observación participante» supone «inmiscuirse» en la vida de otras personas. Y de alguna manera así es. Hemos señalado que la Etnografía tiene como objetivo buscar el sentido del comportamiento de la gente en relación con los demás, de entender los porqués de las personas, sus propios puntos de vista... Se trata de «suspender el juicio». En ese sentido, ¿qué mejor manera de hacerlo que viviendo con ellos, observando sus actitudes, situaciones, circunstancias, compartiendo sus vidas?

La observación participante está estrechamente relacionada con otra herramienta fundamental: el **diario de campo**. ¿De qué serviría observar y acompañar a las personas

³ Esta expresión es muy ambigua y se trata con detenimiento en otros apartados del capítulo. Ver casos prácticos.

involucradas en nuestro estudio sin registrar lo que observamos? Por eso, el diario de campo es una de las labores fundamentales en todo trabajo etnográfico. La narración recogida servirá como base de comparación y análisis en relación con las transcripciones de las entrevistas dirigidas. En relación al diario de campo se pueden hacer dos preguntas importantes: ¿Qué se escribe? y ¿cuándo se escribe? En cuanto a la primera pregunta, la respuesta recomendable es «todo», por eso escribir el diario de campo es un proceso largo y cansado. Por supuesto existen divergencias en cuanto a qué y cómo se debe escribir y organizar el diario. Pensamos que cada persona debe hacerlo de la forma que considere más útil; si bien aquí aportamos una serie de orientaciones:

En el diario se puede (y debe) escribir no solo lo que observamos, es decir, no solo a nivel descriptivo, sino también cómo lo percibimos: nuestros sentimientos, estado de ánimo propio y de los demás..., es decir, todo lo que se nos ocurra que puede ser significativo, incluyendo nuestras propias sensaciones. La razón de ello es que nuestras percepciones varían de acuerdo a factores tales como el estado de ánimo, el conocimiento del espacio en el que nos encontramos, las relaciones establecidas con las personas... Por eso es importante que todo quede reflejado. Seguramente, si vamos a una escuela, el primer día todo nos llame la atención: cómo es el patio, cómo son las aulas, dónde están las oficinas... Todo eso aporta información interesante porque puede estar hablando de las relaciones sociales que se establecen entre las personas que «habitan» la escuela y otras muchas cosas más. Si no escribimos sobre todo esto el primer día (cuando nos «sorprenderán») seguramente ya no lo hagamos porque se habrá perdido el factor «sorpresa» que implica todo «extrañamiento» (es decir, colocarse en una situación en la que uno le extraña lo que ocurre, que es la perspectiva ideal para hacer Etnografía). Lo mismo ocurre con los estados de ánimo: seguramente no observemos de la misma manera estando tristes que cansadas o desorientadas... Tampoco las personas de nuestro estudio actuarán de la misma manera todos los días... El diario de campo debe convertirse en un aliado fundamental para que al analizar las narraciones «revivamos» lo que hemos escrito.

Esto nos lleva a la segunda pregunta: ¿Cuándo se escribe el diario de campo? No es bueno escribirlo *durante* la observación (como se hace en otras disciplinas), porque nos aislaría de las personas con las que estamos compartiendo el tiempo y nos impediría participar en sus actividades. Lo mejor es hacerlo después de cada «sesión de observación» (después de volver de la escuela, después de haber estado en la asociación de vecinos... en fin, después de volver de vuestro lugar de observación), de manera que la narración sea rica en detalles, minuciosa. Por supuesto hay días en los que será difícil hacerlo por cansancio, falta de tiempo u otras circunstancias; en estas ocasiones es aconsejable escribir, por lo menos, guiones con las ideas más importantes para desarrollarlas en cuanto podamos.

2.3.3. Cuestionarios

Los cuestionarios son herramientas que, si bien no son fundamentales en la Etnografía, pueden resultar muy útiles a la hora de recopilar información complementaria. En caso de emplear cuestionarios, creemos que lo más útil es hacerlo con preguntas «abiertas» de manera que las personas que los contesten, se sientan libres de contestar la pre-

gunta en el espacio que consideren oportuno. Siempre que sea posible, aconsejamos que estas personas puedan llevárselos y rellenarlos con calma donde y cuando quieran.

2.3.4. Censos y datos estadísticos

Los censos también pueden aportar información complementaria muy interesante. Su utilización dependerá del trabajo de campo y de la necesidad de contar con datos. A veces puede resultar interesante conocer los datos sobre índices de población, de participación, de actividad económica, de empleo, etc.

2.3.5. Mapas mentales

La elaboración de mapas mentales es una herramienta propia de la Geografía Humana que puede resultar muy útil en trabajos etnográficos, tal y como demuestra Müllauer-Seichter (2003). Siguiendo a esta autora, lo importante no es describir *qué* aprende el individuo sino *cómo* interpreta su entorno, de manera que «La naturaleza de las estructuras que desarrolla cada individuo determina *qué es lo que ve*⁴ en el mundo real» (Müllauer-Seichter, 2003: 55). Lo interesante de esta técnica es, por lo tanto, observar a través de un mapa elaborado por las personas, cómo dibujan «su mundo» y cómo lo interpretan.

2.3.6. Genealogías

En algunos trabajos es útil preguntar por las relaciones de parentesco entre unas personas y otras y elaborar diagramas que reflejen el tipo de parentesco que guardan unos con otros. También son una forma de reflejar los cambios que ocurren a medida que transcurre el tiempo, si se recogen las relaciones de parentesco a lo largo de varias generaciones.

2.4. Planificación de una etnografía

No existen recetas a la hora de planificar una etnografía. De hecho, explicarlo no resulta nada sencillo. ¿Cómo aconsejar un camino cuando esos pasos se entrecruzan constantemente? El trabajo puede dar un giro inesperado debido a situaciones, personas y circunstancias imprevistas. Digamos que la Etnografía es una metodología que se construye de manera constante y cuyos resultados se producen y se entretajan en una permanente red de interacciones. Sin embargo, ¿cómo escribir un capítulo sobre Etnografía para «no antropólogos» sin dar algún tipo de pauta? Siendo conscientes de la simplificación, ofrecemos a continuación una serie de orientaciones:

Lo más importante a la hora de desarrollar un trabajo de campo etnográfico es **elegir una idea interesante para trabajar** y, después, averiguar si es posible trabajar

⁴ En todos los casos, la fuente cursiva es del original.

en ella. Por ejemplo: si nuestra idea gira en torno a un estudio de género en instituciones penitenciarias, lo primero que hay que saber es las posibilidades reales de acceder a una prisión para desarrollar nuestro trabajo de campo.

Una vez elegido el tema, aconsejamos buscar un par de personas «expertas» en el mismo y que podrían orientarnos en relación a cómo enfocar la idea y por dónde empezar. Estas personas pueden ser referentes durante todo el trabajo de campo, comentándoles avances y dificultades: quizá aconsejen un lugar específico para desarrollar el trabajo de campo o nos faciliten contacto con otras personas que puedan, a su vez, ayudarnos.

La «gestión de acceso a campo» no es tarea sencilla (Hernández, 2010; Osuna y Mata-Benito eds., 2014). Muchos estudios etnográficos han tenido que cambiar su orientación debido a que los antropólogos no han conseguido los permisos necesarios para desarrollar su trabajo. Otras veces, se han visto interrumpidos. Sin embargo estos avatares también son muy interesantes, y todo intento de acceso o trabajo de campo «frustrado» aporta información y aprendizajes.

Una vez identificada la idea y el lugar donde trabajarla comienza la **observación participante**. Para ello es necesario haber planificado cuándo realizarla. De nuevo esto dependerá del tipo de trabajo: si es en una escuela, se puede planificar qué días y a qué aulas acudir; si es en un hospital, qué turnos y qué planta observamos..., todo depende de los propios intereses y posibilidades. Sin embargo, tal y como hemos señalado, la Etnografía se basa en la idea del holismo, ese paradigma que defiende que las partes se explican a través del todo. Por ejemplo: ¿cómo entender lo que sucede en un aula sin entender lo que sucede en la escuela?, ¿cómo entender lo que sucede en la escuela sin, a su vez, atender a lo que sucede en el barrio?, ¿cómo explicar la trayectoria escolar de un estudiante sin atender a su relación con el entorno: profesores, compañeros, relaciones familiares? Es por esto que la observación participante no termina nunca: tan interesante es lo que vemos en el aula, como lo que podemos observar a la salida del colegio o el fin de semana en el parque del barrio. Esta sensación puede llevar a desbordar. Hay quien dice que nunca se sale del campo (López Rodríguez-Gironés, 2010).

Después de cada «sesión de observación», en las que es útil (siempre que sea posible) llevar a mano un cuaderno y un bolígrafo para anotar ideas importantes, comienza la escritura del **diario de campo**. Si se escribe a mano, aconsejamos dejar un margen amplio para poder añadir anotaciones posteriormente y establecer las «etiquetas»: temas clave sobre los que trata cada párrafo o fragmento. Sobre cómo escribir el diario de campo, hacemos hincapié en la idea de que cada persona debe escribirlo como le resulte más útil. Nosotras lo escribimos todo junto. Es decir: no separamos los datos más descriptivos de nuestras impresiones, sensaciones, etc. Sin embargo, hay etnógrafos que prefieren escribir a doble columna o al margen, o en otro documento o en otro cuaderno. Lo importante es registrar la información de un modo significativo, puesto que el diario de campo es una herramienta muy personal.

Las **entrevistas dirigidas** se realizan durante el trabajo de campo. De ese modo, hay que compaginar la observación y las entrevistas. Como señalamos en el apartado de «herramientas etnográficas» transcribir las entrevistas es muy útil. Nuestro consejo es transcribirlas a medida que se hacen. La razón es que el discurso de las personas a las

que entrevistemos seguro que aportará datos muy interesantes para nuestra observación (quizá nos indiquen en qué fijarnos), o incluso para preparar la entrevista a otras personas (para profundizar en algunas cuestiones, para preguntar sobre temas que no se nos habían ocurrido, etc.), o quizá haya quedado algún punto sin aclarar o sin tratar y podemos volver a concertar una entrevista con la misma persona.

En relación a cuánto tiempo debe durar un trabajo de campo etnográfico, la respuesta debería ser lo suficiente como para que las personas con las que trabajamos cuenten con nuestra presencia de manera «natural», en el sentido de que se relajen, adquieran confianza y actúen casi como actuarían si no estuviéramos presentes. Depende de la naturaleza del trabajo, pero casi nunca menos de un año, a no ser que se trate de un estudio exploratorio o con unos límites de tiempo impuestos desde fuera. Un año es una buena medida porque permite compartir con las personas todas las variaciones del calendario. Si se tiene la oportunidad de invertir otro año más, quizá no con la misma intensidad, también puede ser útil para ver variaciones con respecto a lo que hemos asumido que son patrones de comportamiento.

Sin embargo, es posible utilizar herramientas etnográficas sin pretender hacer una monografía antropológica, es decir, desde otras perspectivas disciplinares. En ese caso, cada persona tendrá que adaptar lo que aquí contamos de la Etnografía a sus propias necesidades y campo de estudio.

El final de un trabajo de campo depende de diferentes cuestiones aunque lo ideal sería darlo por terminado cuando la persona que está desarrollando el trabajo de campo siente que ya no aprende en el día a día ni se sorprende con la información obtenida». Lo que sucede es que esa sensación la suele provocar un trabajo de campo muy prolongado en el tiempo. Para situaciones en las que el trabajo se desarrolle en fases más cortas, algunas respuestas serían: «cuando se termine la financiación» o «cuando algún plazo administrativo exija que se termine con el trabajo» (por ejemplo, cuando se tiene que presentar una tesis doctoral).

Una vez terminado el trabajo de campo, comienza la **fase de análisis** propiamente dicha, aunque el análisis haya empezado desde el primer momento que se elige qué observar, qué escribir, a quién entrevistar y cómo. Pero en esta fase lo que se analiza son las narraciones producidas (tanto en el diario como las transcripciones de las entrevistas). Es aconsejable comenzar leyendo los textos con mucha atención y concentración, evitando distracciones e interrupciones. Al leer se debe asociar cada párrafo a una palabra o categoría, que funciona como etiqueta y nos permite identificar fácilmente de qué trata el párrafo. No es necesario que todo el texto esté etiquetado, sobre todo en una primera lectura, lo más importante es condensar las ideas en una sola palabra (no siempre es posible que sea solo una). Este proceso es muy cansado porque requiere mucha concentración, pero es muy importante porque se trata de hacer dos cosas: relacionar las ideas del texto con las ideas que nos interesaban al principio de la investigación y establecer relaciones en-

tre unas ideas y otras del texto. A través de este doble proceso se **identifican categorías**. Puede ser útil hacer una primera lectura y elaborar una lista de palabras que identifiquen los temas recurrentes y luego volver a leer el texto para etiquetarlo; es un camino más largo, pero más relajado. También se puede hacer todo al mismo tiempo: ir pensando las etiquetas a la vez que vamos leyendo y descubriendo cuáles son los temas recurrentes. Es aconsejable hacer una lectura adicional que permita repasar las categorías: por ejemplo, si una categoría se ha usado sólo una vez, no merece la pena, pero puede ocurrir exactamente lo contrario, que una etiqueta tenga tantas entradas, que no sea útil, en ese caso se pueden hacer subcategorías o subetiquetas. Muchas veces las categorías se pueden reagrupar usando una etiqueta que incluya ambas. Lo importante es que, para una práctica, no quede una lista grande. Entre 10 y 20 es más que suficiente. Lo que estamos haciendo a través de este proceso es partir el texto en fragmentos pequeños, cuyas etiquetas nos van a permitir relacionar unos con otros.

Una vez realizado el proceso anterior, de lo que se trata ahora es de reorganizar las ideas de los textos, tanto del diario como de las entrevistas y el resto de los cuadernos y documentos que hayamos usado, poniendo juntos los fragmentos de texto que hemos etiquetado de la misma manera. Para ello es útil crear un nuevo documento con el título de cada categoría e ir incluyendo en él los trocitos de texto etiquetados con esa palabra. Por ejemplo: si una de nuestras etiquetas es «ocio», juntamos todos los fragmentos etiquetados de este modo en un documento llamado «etiqueta ocio».

Es importante señalar que cada fragmento debe llevar al final la referencia de dónde lo hemos extraído para volver al documento original y poder encontrarlo fácilmente. Por ejemplo se puede poner el número de la página y el orden de párrafo en ella. Esta operación hay que volver a repetirla con cada etiqueta.

Ofrecemos a continuación un **ejemplo concreto de este proceso**. Nos centramos en el análisis del trabajo de campo:

*Desarrollamos un trabajo de campo etnográfico en el que nuestro interés se centra en analizar cómo incide el factor «inmigración» en el espacio social de un aula, poniendo especial atención en las relaciones entre docentes y estudiantes. Para ello, hemos partido de una **pregunta o interés inicial**: ¿incide la condición de inmigrante en las expectativas de los profesores hacia sus alumnos?*

Durante aproximadamente 2 meses hemos desarrollado observación participante en el aula (tres días por semana) y entrevistado a algunos profesores para preguntarles sobre su trabajo, sus expectativas sobre los estudiantes, su relación con ellos, etc. Quizá también hemos podido entrevistar a alguno de los estudiantes. Cada día, al terminar nuestra sesión de observación, hemos escrito el diario y más adelante se transcribieron las entrevistas. Ahora estamos en nuestro lugar de trabajo y vamos a proceder a la fase del análisis formal. Tome-mos como ejemplo el análisis de un fragmento de diario de campo. Nuestro texto (hipotético) podría ser el siguiente:

«Esta mañana el ambiente en el aula era muy relajado, ha habido sesión de trabajo en grupo y he podido sentarme con uno de ellos. Los chicos estaban encantados, me han dicho que les parece mucho más divertido trabajar así que solitos, porque aprenden más y además

pueden hablar de sus cosas cuando la profe no mira. De pronto una de las chicas me ha dicho: «la verdad, es una suerte que Laura esté en nuestro grupo, porque como la profe le tiene enchufe nos deja un poco más a nuestro aire». Le he preguntado por qué la profe le tenía enchufe, y me ha dicho que no lo sabía, que suponía que era porque siempre lo sabía todo. En el recreo le he preguntado a la profesora sobre Laura (la estudiante supuestamente «enchufada») y me ha dicho que es una niña muy buena, que se nota que es de [país determinado] porque los que vienen de este país son mucho más calladitos y obedientes, que «da gusto con ella, seguro que llegará donde quiera», pero me ha dicho que los demás niños no quieren trabajar con ella porque dicen que es una empollona. Según ella, los estudiantes de aquí [país de la profesora] son «mucho más rebeldes y maleducados».

Una vez leído el fragmento de diario de campo, se etiqueta (el formato de este capítulo no nos permite escribir las etiquetas al margen del texto, que es donde solemos hacerlo, por eso aparecen al final en negrilla):

«... ha habido sesión de trabajo en grupo y he podido sentarme con uno de ellos. Los chicos estaban encantados, me han dicho que les parece mucho más divertido trabajar así que solitos, porque aprenden más y además pueden hablar de sus cosas cuando la profe no mira». **ETIQUETA: trabajo colaborativo.**

«... una de las chicas me ha dicho: «la verdad que es una suerte que Laura esté en nuestro grupo, porque como la profe le tiene enchufe nos deja un poco más a nuestro aire». **ETIQUETA: relaciones profesores-estudiantes.**

«... En el recreo le he preguntado a la profesora sobre Laura (la estudiante supuestamente «enchufada») y me ha dicho que es una niña muy buena, que se nota que es de [país determinado] porque los que vienen de este país son mucho más calladitos y obedientes, que «da gusto con ella, seguro que llegará donde quiera» pero me ha dicho que los demás niños no quieren trabajar con ella porque dicen que es una empollona. Según ella, los estudiantes de aquí [país de la profesora] son mucho más rebeldes y maleducados». **ETIQUETA: estereotipos/país de origen.**

Al continuar leyendo nuestro diario de campo, seguro que habrá más ideas, comentarios, ejemplos que enriquezcan estas etiquetas. Pero vamos a continuar con el proceso. A continuación se abren documentos paralelos para organizar y juntar las ideas, Un documento con el nombre de cada etiqueta: Documento 1: «trabajo colaborativo»; Documento 2: «relación profesores-estudiantes»; «Documento 3: «estereotipos/país de origen».

Una vez dividido el diario en etiquetas y subetiquetas (y una vez abiertos los documentos necesarios para reorganizar el texto), se leen, comparándolas entre sí, las ideas contenidas en cada documento etiqueta. Esta lectura nos permite encontrar contradicciones entre las ideas y con nuestras ideas previas.

Estos son algunos ejemplos de este caso hipotético en concreto:

- **Contradicciones entre nuestras ideas previas y las ideas extraídas del diario de campo:** nuestra idea previa tenía que ver con que el profesor o profesora tendría expectativas más bajas hacia los estudiantes inmigrantes de su aula. Como vemos en nuestro diario de campo, la relación entre inmigración-expectativas puede ser positiva.

- **Contradicciones entre las ideas extraídas de los «documentos etiqueta»:** mientras una niña afirma que trabajar con la estudiante «enchufada» es una suerte, la profesora dice que los demás no quieren trabajar con ella porque es una «empollona».
- Por lo tanto, **podríamos concluir:**

Cuando hay trabajo colaborativo los estudiantes consideran una suerte que en su grupo haya una alumna con «enchufe». Quizá lo que nos puede sorprender es que esta alumna con «enchufe» sea inmigrante porque, cuando definimos nuestros intereses de estudio, nunca pensamos que los estereotipos hacia estudiantes inmigrantes pudieran ser positivos. Además, la contradicción discursiva entre la aceptación o rechazo de esta estudiante por parte de sus compañeros, hace pensar que las relaciones sociales en el aula pasan por factores mucho más complejos de los que, seguro, tendremos anotaciones en nuestro diario y entrevistas.

En un trabajo etnográfico de amplio alcance, habría que relacionar esta pequeña conclusión con otras. Además, habría que comparar el discurso de la profesora en esta conversación informal, con su discurso en la entrevista y con su conducta y comportamiento con relación a los estudiantes en el día a día en el aula. Podría pasar que, una vez realizado el análisis de todo el material, llegáramos a conclusiones contradictorias con esta primera. Es decir, que una vez que hubiéramos analizado todo, concluyéramos que la expectativa positiva de la profesora hacia esta alumna no tiene que ver en realidad con su estereotipo sobre el país de origen, sino con otros factores como, por ejemplo, que comparten religión o que viene de una familia acomodada.

Es importante señalar que el nombre de las personas solo se debe citar cuando contemos con su expreso consentimiento. Cuando hay dudas, es siempre mejor preservar el anonimato, lo cual no sólo significa no usar sus nombres, sino cualquier información que pueda identificarlos, lo que podría implicar (sobre todo en grupos pequeños y en situaciones conflictivas) transformar el discurso para camuflar identidades (lugar de trabajo, relaciones con otras personas, acontecimientos significativos de su vida, etc.). Esta es una de las razones por las que se asigna un código a las entrevistas evitando, de esta manera, utilizar nombres.

Lo mismo se aplica a cualquier tipo de material que pueda perjudicar a las personas: no se publica. Rotundamente. Nuestro principio ético más importante tiene que ser no perjudicar a las personas con las que trabajamos. A veces el material que puede dañar a las personas es el más interesante. Casi siempre. Pero no hay otra solución que renunciar a publicarlo.

2.5. Ejemplos de etnografías

2.5.1. Una investigación sobre la «integración» en un aula de bachillerato

Por una serie de circunstancias personales, me incorporé tarde a un proyecto de investigación que ya estaba en marcha y en el que diferentes colegas estaban llevando a cabo trabajos de campo muy interesantes. Ellas ya estaban en plena fase de observación y

tenían sus relaciones de confianza muy construidas. Asistí a una reunión en la que las compañeras hablaron sobre sus avances, dudas, inquietudes..., una reunión muy motivadora. Uno de los temas de interés común era desafiar, a través de trabajos de campo, la concepción de que los «problemas» escolares habían comenzado en España a partir de la «llegada» de inmigrantes. Teniendo esto en cuenta, pensé que sería muy interesante desarrollar trabajo de campo en un aula considerada «homogénea» y «sin problemas» (Osuna, 2009: 219). Mi propuesta consistía en sumergirme en una clase supuestamente «integrada» y observar los procesos sociales que se producían en ella.

Junto a esta idea, surgió un pequeño inconveniente: a través de las experiencias de mis compañeras, sabía lo difícil que es conseguir permisos para desarrollar un trabajo de campo en escuelas, mucho más en escuelas públicas. Hay que seguir unos pasos y trámites que, en muchas ocasiones, dificultan y retrasan la «entrada al campo». Como tenía que darme prisa encontrando aula, no quería entrar en complicados procesos de negociación (Hernández, 2010) por lo que se me ocurrió contactar con una profesora del instituto donde estudié secundaria y contarle mi idea de investigación a ver si, con suerte, le parecía interesante y me ayudaba a conseguir trabajar en mi antiguo instituto. Nos citamos en una cafetería y, afortunadamente, lo que le conté le pareció suficientemente relevante como para hablar con la directora. Y así, casi de un día para otro y gracias a mi rol de antigua alumna, tuve acceso a un instituto público.

La elección de aula fue un proceso muy gráfico e interesante. Por un lado, yo estaba empeñada en elegir un espacio considerado «homogéneo». Por otro, los profesores y directora me recomendaban elegir un aula de educación compensatoria o de ciclo formativo en turno de tarde. Su argumento principal era, precisamente, el que yo esperaba: según ellos, las aulas ordinarias de turno de mañana eran muy homogéneas y los estudiantes estaban muy bien integrados. No obstante, respetaron mi decisión y me permitieron elegir una clase donde todos los estudiantes eran nacidos en España y todos, menos uno, de padres españoles.

Realicé mi observación participante una vez a la semana durante, aproximadamente, dos meses y medio. Construí bonitas relaciones de confianza con un grupo de estudiantes que estaban fascinados, ante todo, por mi rol de antigua alumna: su máximo interés era sonsacarme anécdotas y comprobar el origen de algunos motes de profesores. Este rol me trajo no pocos problemas: ¿cómo «traicionar» la confianza de unos profesores que tan amablemente me dejaban observar en su espacio de aprendizaje? Nunca conté ningún «trapo sucio» a los alumnos aunque sí confirmaba que tal o cual mote ya existían en mi época. Sin embargo, y a cambio de sus percepciones sobre los profesores, el aula, los compañeros, el instituto..., a cambio de sus historias, yo les contaba las mías: qué había hecho después del instituto, qué era esto de la Antropología, por qué estaba en el aula y, sobre todo, me convertí en una buena fuente de ayuda en los deberes y ejercicios obligatorios en clase. En más de una ocasión me puse de su parte ante los profesores y lidié, como buenamente pude, con algunos conflictos que surgieron durante mi estancia (Osuna, 2010).

A través de la observación participante y las entrevistas descubrí un espacio social repleto de conflictos y dificultades: estudiantes que se sentían excluidos y otros conscientes de sus propios privilegios, relaciones de poder y toda una serie de factores que

incidían, diaria y directamente, en su manera de entender y explicar lo que pasaba en el aula. Estereotipos, etiquetas y prejuicios estaban presentes en ese microespacio social que, según los profesores, era homogéneo y carente de problemas.

Con este ejemplo he querido destacar las siguientes ideas:

- Elegir un tema de investigación no tiene por qué ser una tarea solitaria.
- En ocasiones es fundamental contar con personas de contacto para acceder al campo.
- Desarrollar un trabajo de campo en un contexto demasiado cercano o conocido (con un rol preestablecido) puede generar conflictos.
- El tiempo de observación depende de múltiples factores: objetivos de la investigación, construcción de relaciones de confianza, plazos administrativos...
- La «integración» no tiene que ver con categorías étnicas.

Carmen Osuna

2.5.2. Una investigación sobre conversas españolas al Islam

Después de dos años trabajando sobre racismo en Estados Unidos con una beca postdoctoral me concedieron un contrato de reincorporación para volver a trabajar a España en el CSIC, pero en vez de en el Departamento de Antropología como había sido mi primera intención, tuve que incorporarme, durante tres años, al Departamento de Estudios Árabes, debido a determinadas circunstancias. Mi jefa allí me animó a seguir con mi tema de investigación sobre racismo, pero llegó un momento en el que yo quise incorporar lo que aprendía de mis compañeras (sobre el Islam y el mundo árabe) a mis intereses de investigación. El problema fundamental era la lengua: yo no hablaba árabe y aprenderlo me resultaba una inversión excesiva para una estancia temporal; en todo caso, me iba a resultar imposible usar el árabe para hacer trabajo de campo etnográfico, por mucho empeño que pusiera.

Hice varios intentos de combinar los dos temas, hasta que se me ocurrió una idea para un trabajo de campo etnográfico que podía contribuir a mi investigación sobre racismo en España. Hasta entonces yo había centrado siempre mis proyectos en poblaciones migrantes, donde la gente me hablaba de su experiencia como sujetos que se sentían discriminados por el hecho de ser extranjeros. Pero yo estaba convencida de que las causas de esta discriminación eran más profundas y que tenían más relación con el desarrollo de la identidad del país, que con una razón aparentemente más circunstancial como el fenómeno de la llegada de migrantes.

El grupo sobre el que se me ocurrió trabajar fue el de las personas españolas que se hubieran convertido Islam. La elección de este colectivo me iba a permitir, por un lado, explorar la idea de que no era la extranjería el motivo principal de la discriminación,

sino la afiliación a una religión como el Islam, en contra de la cual se había construido la propia idea de España, pero por otro, me permitía aprovechar las oportunidades que me ofrecía el Departamento en el que estaba trabajando, sin tener necesariamente que usar el árabe como lengua de comunicación en el trabajo de campo.

Mis compañeras del Departamento de Estudios Árabes enseguida me proporcionaron contactos útiles y comencé concertando entrevistas con personas que se habían convertido recientemente. Esos contactos me abrieron nuevas posibilidades porque me hablaron de unas clases de Islam para conversos, impartidas por el imam en el Centro Cultural Islámico (conocido popularmente como Mezquita de la M-30). Cuando empecé a acudir a las clases, mi desconocimiento del uso ritual del espacio en el Centro y los errores que cometí al entrar y sentarme en un lugar incorrecto, provocaron el hecho de que se me acercara un grupo de mujeres jóvenes y muy simpáticas que me dijeron: ¿por qué no vienes a sentarte con nosotras? Y de esa forma me recolocaron sutilmente en el espacio de las mujeres. A la salida me rodearon para darme la bienvenida y presentarse. ¡Nunca en mi vida me ha resultado tan fácil empezar un trabajo de campo!

Desde el primer momento les expliqué por qué estaba allí y traté de dejar muy claro que mi intención no era convertirme al Islam, aunque ellas me dijeron: «nunca se sabe». Yo contesté: «nunca se sabe, es cierto, pero sinceramente lo veo difícil». Les dije que tenía interés en saber por qué se habían convertido al Islam, que me contaran su proceso desde el principio, el porqué lo habían hecho, y también que mi interés principal se centraba en que me hablaran de cómo habían reaccionado ante su conversión familiares y amigos, y si era posible, incluso entrevistar a algunos de ellos.

Enseguida aprendí que mi primera pregunta les ofendía, porque se sentían interpeladas, como si tuvieran que justificarse. Más adelante me di cuenta que entrevistar a sus familiares y amigos no iba a ser posible porque, en la mayoría de los casos, sus familias habían roto relaciones con ellas después de convertirse al Islam y los únicos amigos con los que contaban ahora eran otros musulmanes. Y un poco más adelante aún llegué a la conclusión de que el trabajo en sí iba a ser prácticamente imposible, porque la mayoría de las mujeres que me había recibido con tanta amabilidad y simpatía, abriéndome incluso sus casas, iba perdiendo el interés por continuar la relación conmigo, puesto que no solo parecía que, en efecto, no me iba a convertir al Islam, sino que tampoco mostraba mucho interés por entrar en discusiones teológicas con ellas, discusiones para las que me proporcionaban material de lectura que yo leía aplicadamente pero sin mucho aprovechamiento.

Cuando estuve a punto de dejarlo por imposible me rescató una de las mujeres del grupo que entendía perfectamente mis motivos y mi frustración, porque ella misma estaba haciendo una tesis doctoral: si yo tenía interés en sus historias y experiencias, ella lo tenía en la extraordinaria biblioteca del Departamento en el que yo trabajaba y a la que yo le podía facilitar considerablemente el acceso. Nos hicimos amigas porque realmente cada una tenía algo que ofrecer a la otra, sin que fuera necesario que ninguna de las dos dijera nada en voz alta al respecto. Su amistad no solo me facilitó el trabajo, sino que simplemente lo hizo posible. Llegué a publicar cuatro o cinco artículos en revistas especializadas, y con ello quiero decir que mi investigación dio sus frutos académicamente hablando (Del Olmo 2001a y 2001b) pero ninguno de ellos refleja con justicia

la riqueza de mi propio proceso de aprendizaje ni tampoco la experiencia que para mí supuso su amistad.

Con esta narración he querido ilustrar, a partir de una experiencia propia, que los trabajos de investigación (en Etnografía especialmente donde requerimos tanto la colaboración de las personas) son casi siempre el resultado de combinar los propios intereses con las circunstancias, muchas veces, adversas, al menos aparentemente. Y también que casi siempre los rescata el simple y puro azar, encarnado en alguien que, entendiéndolo o no lo que hacemos (y casi siempre es más bien lo último que lo primero), le encuentra algún sentido a relacionarse con uno y, generosamente, nos abre su grupo y nos guía por él casi como si fuéramos niños. Este es justo el papel que más nos conviene, porque entonces la gente se siente obligada a explicarnos las cosas.

Margarita del Olmo

2.6. Investigación colaborativa

Cualquier investigación se puede plantear de forma colaborativa, bien por iniciativa del etnógrafo bien a petición de las personas involucradas en el estudio (e incluso por encargo de una tercera entidad). La idea fundamental de una investigación colaborativa es que involucre los intereses de todas las partes. A continuación vamos a ofrecer dos ejemplos, el primero es una investigación en la que los etnógrafos consiguen involucrar el interés de sus sujetos de estudio, el segundo fue un trabajo encargado por la población involucrada en la investigación de la antropóloga.

2.6.1. Investigación colaborativa que parte del interés de los antropólogos

Andrea Dyrness y Enrique Sepúlveda realizaron un trabajo de campo etnográfico en dos escuelas en San Salvador, en una de ellas consiguieron involucrar a los propios alumnos en la realización del mismo. El interés de los antropólogos se centraba en analizar el proceso de aprendizaje de la ciudadanía. Para ello eligieron dos lugares de trabajo: una escuela privada cuyo alumnado pertenecía fundamentalmente a las élites del país, y cuya enseñanza estaba orientada a conseguir una educación que permitiera a los estudiantes continuar sus estudios en universidades de Estados Unidos, y otra escuela en una zona marginal, a la que tenían que acudir escoltados por el ejército debido al alto índice de violencia que existía en el barrio. En la primera escuela, las actividades estaban totalmente planificadas y el calendario cerrado, y por este motivo la capacidad de maniobra de los antropólogos a la hora de incluir actividades nuevas era prácticamente nula. Sin embargo en la escuela emplazada en el barrio marginal sí que tuvieron ocasión de plantear sus intereses y pedir la colaboración de alumnos y profesores en el estudio. Los estudiantes, en particular, se involucraron con entusiasmo: aprendieron a emplear herramientas etnográficas, después de una breve introducción teórica, y fueron ellos mismos los que se encargaron de entrevistar y recoger experiencias de sus propias familias. A medida que el estudio transcurría, los estudiantes se interesaban más. Uno de los temas que más exploraron fue el sentido que la migración tenía en

sus vidas y en la de sus familiares y conocidos y los efectos que esta migración tenía en los parientes que quedaban atrás. La experiencia les resultó significativa porque les permitió tratar temas importantes para ellos, pero que generalmente quedan fuera del curriculum académico; por otro lado, aprendieron a utilizar metodologías académicas, analizaron desde un punto de vista académico temas que hasta ese momento habían sido marginados de la escuela y presentaron sus conclusiones, a través de una presentación PowerPoint, en un formato también académico. Los investigadores, por su parte, consiguieron, a través de esta Etnografía planteada de manera colaborativa, una riqueza en el estudio que hubiera sido imposible sin la participación de los estudiantes. Andrea Dyrnes ha escrito sobre esta experiencia en un artículo titulado «Contra viento y marea (Against Wind and Tide): Building Identity among Children of Emigration in El Salvador» (Dyrness, 2012).

Margarita del Olmo

2.6.2. Investigación colaborativa a partir del encargo de las personas involucradas en el trabajo etnográfico. Desarrollo y resultados de una evaluación participativa

Durante casi dos años desarrollé un trabajo etnográfico en dos escuelas de la ciudad de La Paz (Bolivia). Uno de los objetivos concretos de mi investigación era analizar, en la práctica educativa escolar, los cambios que se estaban produciendo en el ámbito de la educación intercultural a través de la modificación de las políticas públicas educativas. Una de las escuelas era pública y, la otra, privada. Fue en la escuela privada en la que me encargaron, apenas un mes antes de volver a España, una investigación muy concreta. Para el equipo directivo y docente, la opinión de los estudiantes con respecto a las metodologías de aprendizaje y la convivencia en la escuela era muy importante, con vistas a implementar mejoras en la práctica educativa de cara al siguiente año escolar. Durante algún tiempo, habían detectado problemas con respecto a ciertos aspectos pedagógicos pero, también, conflictos en las relaciones sociales de la escuela. Para intentar darles solución, necesitaban la opinión de los estudiantes pero se les planteaba el siguiente dilema: ¿cómo conseguir su opinión honesta? Estaban seguros de que había temas en los que, debido a las relaciones de poder, los estudiantes no hablarían de forma clara si su interlocutor era el director o un docente de la escuela. Tal y como me comentaron, fue esta circunstancia lo que les hizo pensar en mí como persona «idónea» para llevar adelante una evaluación participativa con los alumnos. Necesitaban a alguien en quien los estudiantes confiaran, alguien que realizara la evaluación y que luego escribiera un informe sobre lo obtenido para trabajar en ello. Esto hacía de mí (como antropóloga) la persona ideal para llevarla a cabo por tres razones fundamentales. En primer lugar, un año y medio de observación participante me había permitido establecer con muchos estudiantes una fuerte relación de confianza; en segundo lugar, y debido también a mi trabajo de observación, los profesores confiaban en que pudiera colaborar con ellos a la hora de elaborar las preguntas de la evaluación puesto que consideraban que mi percepción sería útil para plantear preguntas o temas que a ellos, por su propio rol y frenesí de actividad diaria, no se les ocurrieran. En tercer lugar, pensaban que mi situación fronteriza (no

perteneciente ni al grupo de profesores, ni al grupo de estudiantes) me ayudaría a la hora de elaborar un informe en el que todas las opiniones, de cualquier naturaleza, quedasen reflejadas.

Acepté la propuesta y, junto con los profesores y equipo directivo, elaboré un cuestionario que recogía preguntas en relación a cuestiones pedagógicas (opinión acerca de las tareas, por ejemplo) y, también, sobre relaciones sociales (percepción sobre su trato con los docentes, con los demás estudiantes, respeto y discriminación). Tan solo puse una condición y fue que respetaría el anonimato de los estudiantes de modo que no comunicaría a los profesores quién había dicho qué. Estuvieron de acuerdo. Durante una semana desarrollé sesiones de evaluación con los diferentes cursos y, posteriormente, elaboré un informe en el que sistematicé las opiniones de los estudiantes. Quisiera destacar que la promesa de anonimato tuvo mucho peso específico en algunos cursos de manera que, al plantear ciertas preguntas (sobre todo aquella que se refería a la relación con los profesores y la opinión sobre su práctica pedagógica), hubo estudiantes que solo contestaron una vez que les aseguré que su respuesta sería anónima... Solo tenían que confiar en mí y en el resto de sus compañeros (ya que las opiniones se expresaban en grupo y en voz alta).

La evaluación participativa fue un proceso muy agotador pero sumamente enriquecedor. Escribí el informe con mucho cuidado para respetar y reflejar del modo más fiel posible la opinión de los estudiantes. Sin embargo, debido a la cercanía que sentía con los profesores, puse especial atención en cuidar sus sentimientos cuando leyeran ciertas respuestas o conclusiones. Elaborar el informe se convirtió, en fin, en una tarea en la que no solo hice uso de las respuestas sino, también, de mi bagaje antropológico: cómo presentar la información. Cuando ya estaba en España, recibí un correo electrónico de una profesora en el que me adjuntaba el acta de reunión de la asamblea de profesores en la que habían reflexionado sobre el informe de la evaluación. El acta reflejaba el estado de ánimo de algunos profesores que habían sido especialmente criticados, el proceso de debate y reflexión surgido a partir del informe y, por último, una serie de acuerdos y compromisos comunes tomados a partir de las opiniones y percepciones de los estudiantes.

Carmen Osuna

3. FAQ (PREGUNTAS FRECUENTES)

3.1. El relativismo cultural ¿significa que todo vale?

No. El relativismo cultural es una herramienta de trabajo muy importante para los antropólogos. Consiste en evitar juzgar el comportamiento de las personas con las que trabajamos para tratar de entender las cosas desde el punto de vista de esas personas, desde sus ideas, sus valores y sus normas. Pero por supuesto cada antropólogo y antropóloga tendrá su propio sistema de valores de acuerdo al que juzgar lo que les parece bien y mal; ahora bien, es necesario tratar de dejarse este sistema de valores en casa cuando se va a hacer trabajo de campo.

3.2. ¿A quién hay que pedir permiso para desarrollar un trabajo etnográfico?

Esta pregunta está muy relacionada con la Ética en Antropología. Según el «Código de Ética» de la *American Anthropological Association*: «Los antropólogos deben obtener de antemano el consentimiento informado de las personas estudiadas» (III.4.A). Esto significa que el antropólogo, antes de iniciar su estudio, debe informar a las personas que se verán involucradas de cuáles son sus objetivos, cómo piensa hacerlo, y cuál será su papel en el mismo. Explicar nuestro rol no siempre es fácil, mucho menos explicar unos objetivos que probablemente irán cambiando con el tiempo. No obstante, es nuestra obligación intentarlo y explicarlo siempre que haga falta y de un modo procesual (varias veces a lo largo del trabajo). Ocultar información va totalmente en contra de la ética antropológica. En algunas ocasiones, además es importante y necesario pedir permiso de manera oficial a la institución o instituciones implicadas. A pesar de contar con los permisos y consentimientos necesarios seguro que surgirán conflictos de intereses, por eso es necesario saber a quiénes debemos nuestra lealtad en primer lugar. Pero nunca es fácil solucionar este tipo de conflictos y no existen recetas para hacerlo. Sin embargo, puede resultar útil conocer de antemano dilemas a los que antropólogas y antropólogos se han enfrentado durante sus trabajos de campo y qué han hecho al respecto. Existe un buen repertorio en la página de la *American Anthropological Association* (<http://www.aaanet.org/cmtes/ethics/CoE-Fieldwork-Dilemmas.cfm>) y también se puede consultar Del Olmo (ed.), 2010.

3.3. ¿Qué es la Antropología Aplicada?

Es una rama de la antropología que, como su nombre indica, tiene el objetivo de aplicar los conocimientos antropológicos con la finalidad de hacer intervenciones sociales. Se divide en dos ramas principales, la académica, que se realiza en la universidad, y la profesional, que es el trabajo que se genera a partir de contratos con organizaciones y asociaciones (Multinacionales, ONGs, Fundaciones, etc.), que funcionan como clientes, y cuyo objetivo es resolver el problema concreto que estas organizaciones han identificado. El trabajo de un antropólogo aplicado implica siempre un trabajo de campo etnográfico, pero sus límites temporales y circunstanciales, así como la elección del tema, están determinados por los intereses del cliente⁵.

3.4. ¿Es representativa la etnografía?

Como herramienta de trabajo la Etnografía proporciona muchas ventajas, que tienen que ver con la densidad y profundidad del conocimiento sobre el tema investigado y la posibilidad de concebirlo siempre como un proceso en continuo cambio. Sin embargo, nos gustaría señalar también la principal de sus desventajas: *los estudios etnográficos no son representativos y, por lo tanto, no permiten generalizar*. Esto se debe, fundamentalmente a que una relación tan estrecha con los sujetos de estudio como la que requiere un

⁵ Un relato muy personal sobre qué es y para qué sirve la Antropología Aplicada es el titulado «De responsabilidades, compromisos y otras reflexiones que llevan a la antropología aplicada» (Re Cruz, 2010).

trabajo etnográfico hace imposible basar el análisis en una muestra de personas elaborada estadísticamente. El acceso a la población de estudio requiere un largo y difícil proceso de negociación (Hernández, 2010).

La falta de representatividad se puede suplir cuando es posible inscribir el trabajo etnográfico en un estudio estadístico que incluya la población de nuestro caso, porque nos permitirá saber dónde está «colocada» nuestra población en un contexto mayor. Otra forma de paliar esta desventaja es realizar trabajos de campo comparativos, eligiendo casos de estudio de distintos lugares que nos permitan contrastar los resultados obtenidos por los trabajos individuales y también explorar diferencias y semejanzas. Pero la mayoría de las veces el problema de la representatividad no se puede solucionar y es necesario aprender a vivir con él, como, por otro lado, hacen también los sociólogos en muchas ocasiones en las que no les resulta posible utilizar una muestra seleccionada estadísticamente. Creemos, de todas formas, que la riqueza y la densidad de la información que proporciona la Etnografía sobre un tema determinado es suficiente como para aprender a sobrevivir sin representatividad, pero es necesario tener en cuenta esta desventaja a la hora de elegir el método de trabajo más adecuado para el tema de estudio que nos interese.

4. ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS

4.1. Actividad de observación participante: la cafetería

En esta actividad, proponemos observar la cotidianidad en una cafetería con el objetivo de intentar comprender cómo la estructuración del espacio influye en las relaciones sociales. Puede ser de barrio, de una universidad, de tu sitio de trabajo... Lo importante es que sea una cafetería en la que haya actividad fluida y, por lo tanto, sea posible observar las relaciones sociales que se establecen entre las personas que la «habitan» y las personas que la «visitan» o, lo que es lo mismo, entre las personas que trabajan en ella y los clientes. La idea concreta de esta actividad es observar y analizar tres cuestiones:

1. Cómo se ha estructurado el espacio (espacio público, espacio privado) y quién «habita» dichos espacios.
2. Cómo y en qué sentido la estructura de los espacios delimita y condiciona las relaciones sociales: ¿Quién se relaciona con quién? ¿Cómo? ¿Qué códigos de comunicación, verbal y no verbal, se emplean?
3. Cómo se «transgrede» la estructura espacial y quién lo hace.

Para analizar estas tres cuestiones es importante tener en cuenta dos aspectos: tiempo de observación y herramientas de investigación.

Tiempo de observación: mínimo de tres sesiones en horarios diferentes. Se aconseja que cada periodo de observación tenga una duración aproximada de dos horas.

Herramientas de investigación: escribir el diario después de cada sesión de observación. Durante la observación se pueden tomar pequeñas notas en un cuaderno que luego servirá de base para el diario.

Una vez realizado el periodo de observación y escrito el diario de campo, se procederá al análisis de las observaciones volcadas en el mismo, dando respuesta a las tres cuestiones planteadas con anterioridad. A modo de pistas, planteamos una serie de aspectos en los que cabría poner atención durante la observación:

- Descripción de la cafetería: dónde está, qué características tiene e incluso por qué se ha elegido.
- Cómo se estructura el espacio (sería útil dibujar un pequeño mapa).
- Cómo se ocupa el espacio (observar quién habita los diferentes espacios y cómo se transgrede dicha ocupación: ¿los trabajadores de la cafetería entran y salen de la barra? ¿a qué espacios tienen acceso los clientes de la cafetería?)
- Cómo se relacionan los trabajadores entre ellos y, a su vez, con los clientes ¿se observan cambios en la forma de relacionarse?
- Durante las diferentes sesiones, a diversas horas, ¿se observan cambios en la clientela? ¿Y en los trabajadores?

El objetivo último de esta actividad no es un análisis profundo de las preguntas planteadas sino practicar la observación, la escritura del diario de campo y un análisis inicial... Esperamos que sea de utilidad para descubrir la importancia de la observación y el registro detallado de la información.

4.2. Actividad para practicar las entrevistas dirigidas

La mejor forma de aprender a hacer entrevistas dirigidas es... ¡haciéndolas! Creemos que una pequeña práctica os permitirá apreciar la riqueza de la experiencia y también aprender de vuestros propios errores. Os proponemos que hagáis dos o tres entrevistas a personas mayores de 50 años para que os hablen de sus recuerdos sobre los inicios de la televisión en el país, cómo se fue introduciendo en las casas y qué cambió en la vida de las personas. Hablando de este tema vais a aprender sobre muchos otros más, fundamentalmente sobre los cambios en la sociedad española de aquella época. Las personas que elijáis entrevistar tienen que haber vivido la entrada de la televisión en su vida cotidiana siendo lo suficientemente conscientes como para tener recuerdos y poder relatarlos. Podríais empezar por vuestro alrededor, preguntando simplemente: ¿cuándo compraron en tu casa un televisor por primera vez? Para ver si tienen recuerdos sobre el proceso y si les apetece contarlos. Una vez que hayáis localizado unas cuantas personas, elegid un par de ellas o tres con las que os parezca especialmente interesante hablar. Concertar una entrevista con ellas en un sitio tranquilo y pedirles que os dejen grabarla. Si es posible emplead una grabadora digital, si no, una analógica también sirve (pero hace más ruido y luego es más pesado transcribir). Poned pilas nuevas y llevad un juego de repuesto en cada entrevista, varias cintas de cassette si es un aparato analógico. Un consejo: llevad unos auriculares de los que se meten en el oído, al realizar la grabación es conveniente ponerse uno de ellos para escuchar la grabación a través del aparato, si tiene algún problema y la grabación se interrumpe, así os daréis cuenta. Pensad sobre el tema con antelación y escribid en un papel los aspectos que os podrían resultar interesantes, y llevar papel en blanco a la entrevista por si os parece conveniente anotar algo. Normalmente uno empieza explicando lo más claramente que puede qué quiere que le cuenten y por qué. Os

proponemos empezar con esta sencilla pregunta y decir que es un trabajo para la Universidad, pero luego adaptaros al tipo de discurso de la persona en cuestión. Se trata de provocar una conversación lo más fluida posible, en la que la persona entrevistada tenga que explicar las cosas con detalle y de manera explícita. Como vosotros no habréis vivido ese momento, seguramente, os resultará sencillo preguntar con la inocencia del que no sabe, que es la mejor manera de empezar. Cuando tengáis las grabaciones transcribid una de las entrevistas, la que os haya parecido más interesante.

4.3. Actividad de mapas mentales: percepciones sobre un barrio

Antes de explicar la actividad, quisiéramos aclarar que la metodología de «mapa mental» es propia de la Geografía Humana pero que, utilizada de modo complementario, es muy útil e interesante para investigaciones etnográficas.

El objetivo de este ejercicio es aprender cómo un mismo espacio es percibido de modos muy diferentes por diversas personas, cómo una persona «*adquiere, codifica, memoriza, renombra y manipula* información sobre la naturaleza de su entorno» (Müllauer-Seichter, 2003: 55). Dicho de otro modo, con esta actividad pretendemos ejemplificar cómo el espacio es una construcción que depende, entre otras cosas, de las vivencias y los intereses personales.

Te proponemos que elijas el barrio en el que vives y que dibujes un mapa (plano, esquema) del mismo. Mientras lo dibujas, explica en voz alta qué estás dibujando y por qué, es decir, los motivos por los que te parece interesante o relevante plasmar una tienda en concreto, un edificio, un camino... También puedes dibujar el mapa y explicarlo después.

Una vez que has hecho esto, elige a tres personas que vivan en tu barrio, preferentemente de distintas edades y profesiones. Pídeles que dibujen un mapa para ti y que te expliquen en voz alta qué plasman en su esquema y por qué lo hacen. Si puedes, graba estas explicaciones.

Cuando tengas los cuatro mapas, fíjate en las diferencias y en los discursos: quién ha dibujado qué y por qué lo ha hecho. Verás que un mismo espacio se representa de cuatro modos diferentes que están directamente relacionados con temas como género, edad, profesión, tiempo vivido en el barrio, historias personales, etc. Escribe un pequeño ensayo sobre esta experiencia metodológica.

5. RECURSOS ESPECÍFICOS Y ENLACES

Artículos básicos sobre Etnografía

ANGROSINO, M. V. (2005). Ethnographic Observation. En M. V. ANGROSINO, *Projects in Ethnographic Research*, (pp. 33-39). Long Grove, IL: Waveland Press.

DEL OLMO, M. (2003) La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58:1, 191-212.

- (2008). El trabajo de campo. Una introducción para los que no lo han hecho nunca». En J. A. TÉLLEZ (Ed.), *Educación intercultural. Miradas interculturales*. (pp. 83-96). Madrid: La catarata.
- LECOMPTE, M. D. y SCHENSUL J. J. (1999). What is Ethnography? En M. D. LECOMPTE, y J. J. SCHENSUL, *Designing & Conducting Ethnographic Research*, (pp. 1-28). Walnut Creek: Altamira Press.
- LECOMPTE, M. D. y SCHENSUL J. J. (1999). Choosing and Designing an Ethnographic Research Project. En M. D. LECOMPTE, y J. J. SCHENSUL, En *Designing & Conducting Ethnographic Research*, (pp. 97-126). Walnut Creek: Altamira Press.
- (1999). Analysis and Interpretation. En M. D. LECOMPTE, y J. J. SCHENSUL, *Analyzing & Interpreting Ethnographic Data*, (pp. 1- 9). Walnut Creek: Altamira Press.
- SCHENSUL, S. L. SCHENSUL, J. J. y LECOMPTE M. D. (1999). Exploratory or Open-Ended Observation. En M. D. LECOMPTE, y J. J. SCHENSUL, *Essential Ethnographic Methods. Obsevation, Interviews, and Questionnaires*, (pp. 91-120). Walnut Creek: Altamira Press.
- (1999). In-Depth, Open-Ended Interviewing. En M. D. LECOMPTE, y J. J. SCHENSUL, *Essential Ethnographic Methods. Obsevation, Interviews, and Questionnaires* (pp. 121- 148). Walnut Creek: Altamira Press.

Monografías etnográficas (o Etnografías)

Esta lista bibliográfica ofrece una serie de ejemplos de trabajos etnográficos, conocidos como «monografías». Se han seleccionado ejemplos en español y disponibles en la biblioteca de la UNED:

- BOURGOIS, P., (2003). In Search of Respect. *Selling Crack in el Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÍAZ DE RADA, A., (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI.
- FRANZÉ, A., (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- MARTÍN COPPOLA, E. (2011). *Categorías sin identidad y resistencia reveladoras. Paradojas de la interculturalidad como proyecto de intervención de la ONG en las escuelas segregadas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. Doc. en línea (mayo de 2014) <http://eprints.ucm.es/13883/>
- OSUNA, C. (2011). *Perspectivas actuales de la Educación Intercultural en Bolivia*. Tesis doctoral. Madrid: UNED. Doc. en línea (mayo de 2014) <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:-Filosofia-Cosuna>
- POLLOCK, M. (2004). *Colormute. Race Talk Dilemmas in an American School*. Priceton: Princeton University Press.
- RABINOW, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
- SHEPPER-HUGHES, N. (1997). *Muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.
- WACQUANT, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

A continuación se ofrece una colección de siete libros cuyo conjunto se denomina en español «*El kit del etnógrafo*». Todos ellos constituyen una introducción exhaustiva pero clara a la Etnografía, con ejemplos útiles de trabajos realizados. La mayor parte de los artículos mencionados al principio proceden de estas obras.

- LECOMPTE, M. D. y SCHENSUL J. J. (1999). *Designing & Conducting Ethnographic Research*. Walnut Creek: Altamira Press.

- LECOMPTE, M. D. y SCHENSUL J. J. (1999). *Analyzing & Interpreting Ethnographic Data*. Walnut Creek: Altamira Press.
- LECOMPTE, M. D.; SCHENSUL, J. J.; WEEKS, M. R. y SINGER, M. (1999). *Researcher Roles & Research Partnerships*. Walnut Creek: Altamira Press.
- SCHENSUL, J. J.; LECOMPTE, M. D.; HESS, G. A.; NASTASI, B. K.; BERG, M. J.; WILLIAMSON, L.; BRECHER, J. y GLASSER, R. (1999). *Using Ethnographic Data*. Walnut Creek: Altamira Press.
- SCHENSUL, J. J.; LECOMPTE, M. D.; NASTASI, B. K. y BORGATTI, S. P. (1999). *Enhanced Ethnographic Methods. Audiovisual Techniques, Focused Group Interviews, and Elicitation Techniques*. Walnut Creek: Altamira Press. 1999.
- SCHENSUL, J. J.; LECOMPTE, M. D.; TROTTER, R. T.; CROMLEY, E. K. y SINGER, M. (1999). *Mapping Social Networks, Spatial Data, & Hidden Populations*. Walnut Creek: Altamira Press.
- SCHENSUL, S. L.; SCHENSUL, J. J. y LECOMPTE, M. D. (1999). *Essential Ethnographic Methods. Observations, Interviews, and Questionnaires*. Walnut Creek: Altamira Press.

Finalmente una lista complementaria para seguir leyendo sobre Etnografía

- ANGROSINO, M. V. (2007). *Doing Cultural Anthropology. Projects in Ethnographic Data Collection*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- DÍAZ DE RADA, Á. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983). *Ethnography. Principles in Practice*: 1-26. Londres. Tavistock.
- DEL OLMO, M. (Ed.) (2003). *Problemas metodológicos en Antropología. Monográfico de la Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 58, 1.
- (Ed.) (2010). *Dilemas éticos en Antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta. (Aunque se trata de una obra complicada de entender para un alumno en un curso introductorio, constituye un buen manual de referencia en español).

Enlaces

American Anthropological Association (AAA): <http://www.aaanet.org/>
 Society for Applied Anthropology (SfAA): <http://www.sfaa.net/>
 European Association for Social Anthropologists (EASA): <http://www.easaonline.org/>
 International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES): <http://www.iuaes.org/>
 Anthropology by the Wire: <http://anthropologybythewire.com/>

6. REFERENCIAS

- DEL OLMO, M. (2001, a). El Madrid que mira hacia la Meca. La producción simbólica de alternativas sociales *Revista de dialectología y tradiciones populares* 56, 1, 203-220.
- (2001, b). El velo de la discordia. Un análisis del reflejo de la sociedad española en el velo de una conversa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* 11, 1, 9-22.
- (2012). *Re-Shaping Kids Through Public Policy*. Viena: Navreme. 2012.
- (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca: En J. A. TÉLLEZ, (Ed.). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares* (pp. 83-96). Madrid: La Catarata.

- DYRNESS, A. (2012). *Contra Viento y Marea* (Against Wind and Tide): Building Civic Identity among Children of Emigration in El Salvador. *Anthropology & Education Quarterly* 43, 1, 41-60.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. (2010). La negociación del trabajo de campo. En M. DEL OLMO (Ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, (pp. 35-45). Madrid: Trotta.
- LÓPEZ RODRIGUEZ-GIRONÉS, P. (2010). Delitos de omisión. Más allá de escribir o no escribir: actuar o no actuar. En M. DEL OLMO (Ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, (pp. 247-271). Madrid: Trotta.
- MÜLLAUER-SEICHTER, T. (2003). Rendimiento y utilidad de técnicas prestadas de la geografía humana: Trabajando la percepción individual. *Revista de dialectología y tradiciones populares. Problemas metodológicos en Antropología*, 58, 1, 47-70.
- OKELY, J. y CALLAWAY, H. (1992). *Anthropology & Autobiography*. London, New York: Routledge.
- OSUNA, C. (2009). La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En M. FERNÁNDEZ MONTES y T. MÜLLAUER-SEICHTER (Eds.) *La integración escolar a debate*, (pp. 218-232). Madrid: Pearson.
- (2010). Mi colegio sin mí: dilemas en la definición de mi rol como etnógrafa. En M. DEL OLMO (Ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, (pp. 229-242). Madrid: Trotta.
- (2011). Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia. Tesis doctoral. Madrid: UNED. Doc. en línea (mayo de 2014) <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Filosofia-Cosuna>
- OSUNA, C. y MATA-BENITO, P. (2013). *Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- RE CRUZ, A. (2010). De responsabilidades, compromisos y otras reflexiones que llevan a la antropología aplicada. En M. DEL OLMO (Ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, (pp. 171-186). Madrid: Trotta.

Investigación narrativa: las historias de vida

María Fernanda González (UNED)

María Teresa Padilla-Carmona (Universidad de Sevilla)

Resultados de aprendizaje

1. Para empezar a pensar
2. Información
 - 2.1. La investigación narrativa: aproximándonos al objeto y al método de estudio
 - 2.2. Características de la investigación narrativa
 - 2.3. Diferentes formas de llevar a la práctica la investigación narrativa
 - 2.4. El proceso de investigación narrativa: pautas generales y etapas en la construcción de la historia de vida
 - 2.4.1. El inicio de la investigación
 - 2.4.2. La producción del relato
 - 2.4.3. El análisis de la información
 - 2.4.4. Elaboración de informes y devolución de la información
 - 2.5. El uso de objetos e imágenes como mediador en la construcción del relato
 - 2.6. Comentario final
3. Actividades y sugerencias
 - 3.1. Actividad de iniciación en la escritura del propio relato de vida
 - 3.2. La realización de una historia de vida
4. FAQ (Preguntas Frecuentes)
 - 4.1. ¿En qué disciplinas se utilizan las metodologías narrativas, en especial las historias de vida?
 - 4.2. ¿Las historias de vida son un método, un instrumento o ambas cosas?
 - 4.3. ¿Es necesaria la narración de una historia de vida para que podamos hablar de investigación narrativa?
 - 4.4. ¿Hasta qué punto es necesaria la formación para llevar a cabo una historia de vida?
5. Recursos específicos y enlaces
6. Referencias

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Comprender el objeto y método de estudio de la investigación narrativa, identificando sus características propias y aprendiendo a diferenciar esta metodología de otras formas de investigación cualitativa.

Conocer el proceso de investigación narrativa, identificando sus pautas generales así como las competencias y tareas clave a desarrollar en cada etapa del proceso de construcción de la historia vital.

Reflexionar sobre el uso de objetos e imágenes como mediadores en la construcción del relato vital.

Iniciar al alumnado en la construcción del relato vital (propio y ajeno) y en su análisis preliminar, aprendiendo a valorar las competencias necesarias para desarrollar adecuadamente este método.

1. PARA EMPEZAR A PENSAR

En la novela negra *El Halcón Maltés*, el detective Sam Spade recibe la visita de una mujer, miss Wonderly, que va a pedir ayuda. Spade observa a la inquieta mujer, que comienza a exponerle de modo inseguro y titubeante su problema. El detective entonces le propone «¿Por qué no me lo cuenta todo desde el principio y entonces sabremos qué hay que hacer? Remóntese todo lo que pueda» (extraído de Blanco, 2002: 151). Suponemos que la invitación a contar todo desde el principio puede actuar como disparador del relato de miss Wonderly, en el que ella pueda ir desgranando, presentando y analizando los hechos y sucesos que la llevaron al despacho de Spade.

Sin forzar demasiado la analogía, podemos afirmar que el pedido del inspector se parece al de un o una investigadora que utiliza metodologías narrativas, y en especial las historias de vida. En ese caso, el investigador usará diferentes fórmulas con un mismo objetivo: conocer los fenómenos desde la perspectiva interna de sus protagonistas.

El recurso a la narración como modo de tramar y dar sentido a los eventos vitales ha sido ampliamente utilizado tanto en la literatura como en la vida cotidiana. La narración puede convertirse en un recurso para ordenar experiencias, vivencias y sentimientos que, antes de ser relatados, pueden aparecer como inconexos e incluso poco claros para quien los ha vivido.

Así, en este capítulo nos proponemos presentar de un modo claro y sencillo la fundamentación teórica y epistemológica de las metodologías narrativas —en especial, las historias de vida— y sus características en tanto metodología de investigación en Educación y Psicología.

2. INFORMACIÓN

2.1. La investigación narrativa: aproximándonos al objeto y al método de estudio

El enfoque narrativo se centra en el relato o narración. El lenguaje —oral o escrito— tiene una importante influencia en la forma en que las personas construyen significados y dan sentido a sus propias experiencias. La conversación informal es fundamental en el desarrollo de nuestra comprensión de temas nuevos porque nos permite expresar ideas con nuestras propias palabras (McEwan y Egan, 1998).

De ahí la importancia del relato (narración) para aproximarnos a la realidad social. Si hay algo que caracteriza a la investigación narrativa es el interés por aproximarse a la realidad estudiando la forma en que las personas experimentan esa realidad. En palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la narración es una experiencia relatada, es decir, una particular reconstrucción de la experiencia por la que se da significado a lo sucedido o vivido mediante un proceso reflexivo. Estos autores utilizan el término investigación biográfico-narrativa como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo: historias

de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

Desde un punto de vista epistemológico, el enfoque narrativo en la investigación social responde a un modo de entender la realidad. En especial, la articulación entre lo subjetivo y lo social-cultural e histórico, que supone en términos generales, la interrelación constitutiva de ambos niveles. Se ha discutido mucho en las ciencias humanas y sociales (McEwan y Egan, 1998) sobre el tipo o la naturaleza de esa interrelación entre lo subjetivo y lo social-cultural. Desde un punto de vista integrador de diferentes perspectivas, podemos afirmar que el interés por estudiar las narrativas reside en que ellas ponen en juego tanto la especificidad de una historia individual particular como el contexto y las condiciones materiales y simbólicas en que esa historia se ha tramado y se enuncia aquí y ahora. La doble perspectiva de lo subjetivo y de lo social aparece tanto en la propia narración —en los eventos que recopila, en las interpretaciones que contiene, en los acontecimientos que incluye, etc.— como en el propio acto de narrar, ya que el relato siempre se dirige a un «otro», que en nuestro caso, puede ser el propio investigador, que queda así comprometido e involucrado en la actuación de quien narra.

De ese modo, el enfoque narrativo supone también un cambio en la posición epistemológica y subjetiva del investigador, quien deja de ser un observador externo e imparcial de los procesos que estudia para participar en ellos y coconstruirlos de modo comprensivo. Por ello, el enfoque narrativo supone un modelo de relación entre informantes e investigador basado en la intersubjetividad y en el mutuo compartir y construir significados (Kohler Riessman, 2008).

Aún así, la posición del narrador es diferente a la del investigador, ya que este último parte de ciertos interrogantes que organizan y motivan su investigación y que lo ha llevado de algún modo a provocar el encuentro con quien narra. Siendo así, ambos comparten una aproximación reflexiva a la narración y a la actividad de narrar.

Por su parte, quien narra pone en juego su propia subjetividad articulando de modo discursivo diferentes momentos y acontecimientos de su vida y ejerciendo, de forma más o menos explícita, una reflexividad respecto a lo narrado. Se hace presente, por así decir, un plano metadiscursivo representado por quiebros e inflexiones en el relato, que introducen dimensiones nuevas, de interpretación, reflexión y valoración sobre lo que se está relatando y sobre las propias actuaciones pasadas (Rosa, González y Barbato, 2009). La narración se transforma en un medio para la construcción identitaria, según lo han expresado diferentes autores como Bruner (1990; 2003), Harré (1991), Davies y Harré (1990), de Finna (2003), Gergen y Gergen (1997) y Wertsch (Penuel y Wertsch, 1995). Todos ellos acuerdan en que el discurso narrativo crea las identidades —que son entendidas como fluidas y cambiantes— al organizar la vida, las relaciones sociales, las interpretaciones del pasado y los planes para el futuro. El trabajo narrativo es doble: narrando se da sentido a la experiencia social (en la que intervienen no solo los otros sino también los objetos materiales, las reglas, los sistemas de valores, etc.) al mismo tiempo que se recorta y delinea discursivamente un cierto sentido de sí y una concepción sobre sí mismo y los otros (González, 2010).

El investigador, por su parte, también está atravesado por la reflexividad aunque de un modo diferente. En su caso, tiene que ver con someter a crítica y hacer explícitos los interrogantes, presupuestos y puntos de partida que asume al realizar una investigación narrativa. Parte de ese ejercicio de reflexividad se despliega en el momento de realizar los encuentros con los sujetos que narran, al tomar conciencia de las diferencias (de clase, de género, lingüísticas, etc.) que existen entre los entrevistados y él o ella mismos (Kohler Riessman, 2008). En otros aspectos, la reflexividad permite esclarecer y justificar los motivos por los cuales se elige la metodología narrativa para llevar a cabo una investigación (Hernández, 2011), lo que lleva, en último término, a deliberar críticamente respecto a la forma en que se han construido los «datos», la naturaleza del proceso de construcción y análisis de esos datos, el modo en que se traducirán y trasladarán a un informe escrito, etc. Todo ello puede introducir cambios y novedades en los modos en que el investigador realiza su trabajo teórico y empírico y en sus aproximaciones personales a los temas y métodos que utiliza (Kushner, 2009).

Para profundizar en la cuestión de los roles de investigador y narrador conviene hacer alusión a la corriente francófona, con fuerte interés en la historia de vida como instrumento de formación experiencial de las personas adultas (González-Monteagudo, 2009-2010). Este enfoque tiene en Pineau a uno de sus principales exponentes. Este autor (Pineau y Marice-Michele, 1983) aboga por que la historia de vida facilite la apropiación de la propia formación por parte del adulto en una perspectiva emancipatoria y crítica. En su enfoque, experiencial y democrático, se unifica la investigación y la formación, y se concibe al investigador y al actor como colaboradores en una relación horizontal no jerárquica. Por tanto, se rompe la distinción entre los roles de investigador y narrador, y las diferencias entre ambos se diluyen en un plano de colaboración mutua.

Llegados a este punto, es importante explicitar que el término «narrativa» puede aludir tanto al fenómeno que se investiga como al método de la investigación (Connelly y Clandinin, 1995). Así, el término «narrativa» designa tanto el relato estructurado de la experiencia, como a las pautas y formas de analizarlo y construir sentido a partir de él. Por eso, los autores citados consideran útil diferenciar ambos usos y llaman «historia» o «relato» al fenómeno y «narrativa» a la investigación. Asimismo, es habitual la distinción entre *life-story* y *life-history*. El primero es el relato o narración autobiográfica (*récits de vie*, en francés) por el propio protagonista de la historia o vida; el segundo es la reelaboración que otro formula de una vida (*histoire de vie*). Como plantean Bolívar, Domingo y Fernández (1998), el relato inicial que una persona hace de su vida debe ser contextualizado y complementado con otras fuentes para comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta. Eso es justamente lo que realiza un investigador cuando utiliza la metodología narrativa, en especial, cuando construye una historia de vida.

Por todo ello, desde un punto de vista metodológico, la investigación narrativa (y, en particular, la historia de vida) está adquiriendo cada vez mayor relevancia por su utilidad a la hora de comprender las peculiaridades del curso vital. A través de ella, no sólo es posible identificar características importantes de una persona, sino también comprender el lugar y relevancia de esas características en su historia personal y en su proyecto de vida. Es decir, podemos conocer los procesos vitales que conducen a una situación y a una forma de ser y estar en el mundo. Asimismo, como hemos dicho, la

elaboración de la propia historia vital capacita a la persona para aprender sobre sí misma y su mundo.

Elliot (2005) destaca tres dimensiones de la investigación narrativa: la temporalidad, la significación y su carácter social. La temporalidad es relevante en tanto existe una conexión entre las vidas individuales y los contextos sociales en que estas se desarrollan. Al mismo tiempo, la investigación narrativa intenta comprender el significado del comportamiento y de las experiencias desde la perspectiva de las personas implicadas en ellas. En este sentido, la narrativa es un mecanismo que facilita la empatía y que proporciona una forma de comunicación en la cual la persona puede exteriorizar sus sentimientos y señalar qué aspectos de sus experiencias son más significativos. A ello se suma que la investigación en el campo social es cada vez más consciente del papel que juega el entrevistador a la hora de ayudar a construir, y no solo recoger, la información biográfica a través de las entrevistas, de ahí su carácter social.

2.2. Características de la investigación narrativa

Entrando con más detalle en las características de la investigación narrativa, es importante enfatizar que esta atraviesa las habituales fronteras entre disciplinas y ha sido utilizada como una herramienta por investigadores de muy diversos campos (Sociología, Psicología, Educación, Antropología, etc.), lo que supone en la práctica una diversidad de formas de llevar a cabo esta metodología de investigación. En general, lo que une a estos investigadores es una preocupación por ciertos temas comunes (Elliot, 2005):

Un interés en las experiencias vividas por las personas y el reconocimiento de la naturaleza temporal de esa experiencia.

El deseo de empoderar a los participantes en la investigación y permitirles contribuir a determinar cuáles son los temas más destacados en el campo de investigación.

El interés por el proceso y por el cambio a lo largo del tiempo.

El interés en el yo y en las representaciones del yo.

El reconocimiento de que el propio investigador desempeña un papel de narrador.

Es por ello que el/a narrador/a juega un papel destacado, mientras que el/la investigador/a se parece mucho a un lector, un oyente, un escriba, es decir, *una audiencia para una representación que tal vez le permita al narrador dar un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria* (Huberman, 1998: 186).

Hay que puntualizar también que la construcción de la historia vital puede ir más allá de la finalidad investigadora desde la que está escrito este capítulo, adentrándose en un terreno que podríamos considerar terapéutico. Esto explica el auge de la técnica de historia de vida en disciplinas como la Psicología, la Formación de Profesorado, la Orientación Personal y Profesional, etc.; como estrategia que ayuda a mejorar situaciones o

cambiar comportamientos. Muchos informantes manifiestan que el ejercicio de revisar su vida conlleva no solo una sensación reconfortante, sino que supone también una oportunidad para repensar la vida y adquirir una perspectiva diferente.

La mayoría de los procedimientos de investigación sondean opiniones pero ello no significa necesariamente «darles voz» a los actores sociales. Sin embargo, la historia de vida permite a estos actores transmitir su sentido personal de la experiencia, lo que resulta gratificante para ellos, pese a que el proceso puede suponer una cierta inversión en tiempo. Por otra parte, contar la propia historia es un medio para distanciarse de la experiencia vivida. Este «descentramiento» permite escapar del «ajetreo» cotidiano para explorar la experiencia y darle sentido de modo reflexivo, lo que es una buena forma de promover un cambio de actitudes, y una emancipación en tanto que visión mucho más crítica de los acontecimientos (Huberman, 1998). Como plantea Desmarais (2009-2010: 28), *los relatos de vida dan la palabra a los sujetos-actores mismos y, en la medida en que estos últimos se la apropian, la perspectiva ligada a la narración del sí tiene un efecto emancipador, en particular cuando está ligada a una intención de formación*. Esta emancipación debe entenderse como un fin de la investigación social en su compromiso por actuar ante los determinantes sociales o políticos de la realidad que estudiamos.

2.3. Diferentes formas de llevar a la práctica la investigación narrativa

En los apartados anteriores hemos presentado la investigación narrativa como una metodología compleja que adopta diferentes formas de ser llevada a la práctica. Antes de comenzar a explicar el proceso de investigación en sus líneas generales, creemos oportuno clarificar algunos de los formatos con que puede desarrollarse esta metodología de investigación. Así, por un lado, tenemos la historia de vida en su concepto más tradicional en el que un investigador se centra en desenredar los hilos vitales de una persona, elegida posiblemente por ser un referente relevante bien de un contexto histórico determinado, bien por ser un exponente clave por su práctica profesional, por su experiencia personal, etc.

Así enfocada la investigación, la historia de vida suele ser construida a partir de sesiones de entrevistas en profundidad, en las que narrador e investigador van profundizando en la experiencia y trayectoria de esa persona. La entrevista, en este contexto, es el eje clave a partir del cual se articula el proceso de recogida de información y, por supuesto, la relación entre los dos sujetos implicados. El lector podrá encontrar más información sobre este tipo de entrevistas en profundidad o dirigidas en el capítulo dedicado a etnografía, en este mismo volumen.

Una variante de este enfoque incluye el uso de la escritura, por parte del narrador/a, como estrategia de recogida de información complementaria a la entrevista. De esta forma, sin la presencia del investigador y, por tanto, libre de las orientaciones que este puede proporcionar, el informante construye espontáneamente su relato vital. Al tiempo, el uso de la escritura exige un nivel de elaboración en ocasiones más complejo que el lenguaje oral, por lo que se pueden percibir los beneficios de este enfoque, habida cuenta de que, en las sesiones de entrevistas, el investigador tendrá la oportunidad de dialogar con el informante y profundizar así en aquellos aspectos que se estimen necesarios.

En nuestra opinión, también puede considerarse investigación narrativa aquellas modalidades que usan una forma de relato que no es estrictamente una historia de vida. Nos referimos a investigaciones en las que se solicitan a los participantes que elaboren narraciones sobre uno o varios aspectos de su experiencia (valores, relaciones, planes, etc.). En estos casos, la narración no transcurre en el contexto de toda la historia vital, pero este contexto evolutivo está presente como forma de entender la experiencia personal del informante. Recientemente hemos usado esta modalidad de investigación narrativa para explorar las experiencias de los estudiantes no tradicionales en la Universidad (Padilla-Carmona, 2012). En este trabajo hemos combinado las narraciones de varios estudiantes con entrevistas en profundidad, comprobando que la combinación de ambas estrategias permite profundizar en sus percepciones y descripciones, proporcionando información sobre sus experiencias como estudiantes de una forma compleja y contextualizada. Un trabajo similar con narraciones breves de estudiantes combinadas con entrevistas (Padilla-Carmona y Martínez-García, 2012), nos permitió acceder a las formas en que un conjunto de estudiantes de Ciencias de la Educación comprendían y caracterizaban su futura profesión, relacionando estos aspectos con sus motivaciones y valores vitales. Para ilustrar esta forma de investigación narrativa hemos elaborado la siguiente síntesis en la que se recogen algunos ejemplos del proceso seguido en dicha investigación.

Este trabajo perseguía conocer las trayectorias académicas, los valores y las expectativas profesionales de estudiantes de grado y postgrado que cursan estudios relacionados con las Ciencias de la Educación, identificando si el género es un factor determinante en sus decisiones y planes vitales/profesionales. Una vez identificados los informantes, a estos se les explicaba el proceso a seguir y se les solicitaba su consentimiento e interés para participar en el proceso. Posteriormente, recibían por correo electrónico un protocolo con un conjunto de preguntas abiertas para estimular su narración. Las instrucciones precisaban el interés de las investigadoras pero daban a los informantes la libertad para abordar el tema según su estilo personal.

Ejemplo de instrucciones: Las siguientes preguntas solo pretenden darte orientaciones de los temas a tratar. No existen límites a tu respuesta, puedes extenderte cuanto quieras y tocar los temas que te parezcan más oportunos.

Ejemplos de preguntas y respuestas:

— *¿Por qué elegiste esta carrera? ¿Cuáles son las razones por las que, cuando estabas decidiendo entre varias opciones, finalmente te decantaste por estudiar una carrera relacionada con las Ciencias de la Educación?*

Es curioso, pero desde pequeña siempre he querido ser maestra, es algo que nunca he descartado como posibilidad para un futuro y con el paso de los años y de mi experiencia dentro del mundo educativo, las circunstancias han ido demostrándome que esa es la profesión a la que me debo y necesito dedicar.

Por una parte creo que me ha influido mucho la figura de mi madre que también ejerce esta profesión, y por tanto, para mí es un ejemplo a seguir. Es una persona de la que tomo nota día a día, es como si fuera mi maestra que me forma para ser otra maestra. Además he estado con ella en alguna de sus clases y la he podido observar

desde siempre. Y absorbo de ella lo que más me gusta. De la misma forma que hago eso con mi madre, también he ido analizando a mis profesores y de cada uno de ellos he ido construyendo lo que será de mí cuando ejerza. Por otra parte, creo que es una de las pocas profesiones que siento que me van a hacer feliz en la vida, porque me gusta ayudar a los demás e influirles de manera positiva en sus vidas, a poder ser, claro (...)

- *Describe tu trayectoria educativa, especialmente en aquellos aspectos que se relacionan con tu elección de carrera: ¿por qué fuiste eligiendo ciertas opciones en el bachillerato?, ¿qué experiencias significativas te han marcado para elegir tu carrera?, ¿qué valores tenías cuando eras estudiante en otras etapas?*

Desde siempre me han gustado todas las asignaturas por igual, en todas veía algo interesante que me llamaba la atención. Pero tengo que destacar que he tenido profesores que me han marcado de alguna manera y esto ha hecho que tire más por la rama de letras que de ciencia. Siempre he tenido mejores recuerdos con profesores que daban asignaturas relacionadas con la rama de sociales, que es el bachiller que elegí y que para nada me he arrepentido de haberlo realizado.

Destacaré de ellos la pasión y entusiasmo al transmitir sus conocimientos demostrando una verdadera vocación y esto creaba en mí una gran satisfacción y admiración. La naturalidad, espontaneidad y apoyo y cariño que manifestaban en sus clases ayudaban a que hubiera un clima agradable. E incluso el trato y la valoración personal individualizada es digno de mencionar puesto que llega a la persona.

He tenido en mi vida académica numerosas experiencias significativas importantes pero estas no han sido la razón por la que elegí esta profesión ya que es algo que siempre he tenido claro desde pequeña. Si acaso han servido para reforzar esa inclinación. Aunque he de destacar que he pensado en estudiar otras ramas pero siempre asumiéndolas como algo complementario a mi carrera (...).

Teresa Padilla

Como se aprecia en este ejemplo, la forma en que se enfoca la investigación no requiere necesariamente que los informantes construyan su historia de vida; solo se les pide que pongan el foco en aspectos concretos de su experiencia (en el ejemplo, las razones para elegir una profesión). Sin embargo, para contestar a las preguntas, el informante es invitado a reflexionar sobre esa experiencia en el contexto más amplio de su trayectoria vital, lo que permite encuadrar sus razones en su historia personal. Así, las respuestas requieren la reconstrucción del discurso y la propia experiencia en función de tema dado.

En definitiva, este apartado ha querido mostrar que no existe una única manera de realizar investigación narrativa, por lo que el proceso de una investigación de este tipo puede variar notablemente de acuerdo con su finalidad y condiciones de partida. Pese a ello, en el siguiente apartado intentaremos aproximarnos a las principales etapas de una investigación narrativa, aportando algunas consideraciones sobre su puesta en práctica.

2.4. El proceso de investigación narrativa: pautas generales y etapas en la construcción de la historia de vida

Habiendo revisado algunos de los fundamentos epistemológicos y las características metodológicas de la investigación narrativa, nos dedicaremos a dar algunas pautas generales que pueden ayudar a realizar una investigación de este tipo. Para hacer una breve descripción del proceso de investigación mediante historias de vidas partiremos de las etapas sugeridas por Bolívar, Domingo y Fernández (1998):

El investigador persigue explorar un tema y formula una demanda a potenciales narradores (uno o varios, según el caso). Esta demanda implica la explicitación y negociación de las condiciones en las que va a tener lugar el proceso.

Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio y transcritas en su integridad. De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, la recogida de información también podría incluir la recopilación de relatos escritos por el narrador.

La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material recopilado.

Normalmente el proceso culmina en la elaboración de algún tipo de informe o publicación.

2.4.1. El inicio de la investigación

Un aspecto clave es la elección de los/as informantes, ya que es necesario plantear quién o quiénes podrían aportar información relevante y, además, aceptar el reto de participar en el proceso. Aparte de las consideraciones que emergen de la finalidad y objetivos de la investigación, que hace que ciertas personas puedan o no ser informantes clave, unas personas tienen mayor «competencia» narrativa que otras. Nos referimos a que no todos los posibles informantes tienen la misma facilidad para narrar y para contar sus experiencias frente a otro, por lo cual el investigador deberá dotarse de paciencia y grandes dosis de empatía para lograr un relato completo y detallado. En ocasiones, el investigador tiene información de partida sobre los posibles informantes y puede elegir a uno o varios de ellos en función de que le conste su actitud para la narración. En cualquier caso, aunque el sujeto no tenga esa facilidad/disponibilidad para narrar su historia, es importante el papel que juega el investigador. Como sugería Spradley (1979), hay que enseñar a los informantes a que se comporten como tales, volviendo a plantear preguntas en sucesivas entrevistas para retomar, profundizar o pedir aclaraciones sobre cuestiones que no hayan quedado suficientemente claras en la primera entrevista. En cualquier caso, existe cierto nivel de colaboración entre investigador e informantes a la hora de focalizar el tema de la investigación. Lo más habitual es que la iniciativa provenga del primero; es él quien tiene en mente un problema de investigación, un interés por profundizar en una temática. Sin embargo, este interés inicial se verá modulado por los intereses del propio informante, quien con su relato irá focalizando los temas a tratar, la perspectiva y hasta los propios objetivos de todo el proceso.

Otras tareas son importantes en este punto. Nos referimos a la necesidad de establecer un contrato que explicita las condiciones en que se va a desarrollar el proceso de investigación, lo que implica abordar cuestiones como la forma en que se garantiza la confidencialidad, el uso que se hace del material, etc. Es muy importante introducir adecuadamente el proceso a seguir. El investigador debe explicar por qué le va a resultar útil al informante implicarse activamente en la reconstrucción de su vida. Asimismo, debe indicar el uso que se va hacer de la información que, en todo momento, debe garantizar la confidencialidad y anonimato de su protagonista.

Además, un aspecto esencial es la creación de un clima propicio, que facilite el diálogo, la reflexión y que anime a la persona informante a narrar y compartir su historia. La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y reexplicación de historias a medida que la investigación avanza. Para Connelly y Clandinin (1995), esto enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias. En este sentido, como hemos indicado, el propio tema y objetivos de investigación serán construidos de manera colaborativa entre el investigador y la persona (o personas) que narran. Todo el proceso, en definitiva, está en construcción sobre la base de la escucha y la colaboración mutua.

El objetivo de una entrevista de historia de vida es que la persona genere un relato amplio, lo más detallado posible sobre las experiencias que investigamos. Para que ello suceda el investigador debe crear un ambiente cordial, que genere confianza y empatía con quien está elaborando su historia. Se trata de crear una situación más parecida a la de una conversación cotidiana (con sus silencios, sus turnos de habla) que el de un interrogatorio en el que el entrevistado responda «sí» o «no» o se vea motivado a contestar muy brevemente.

2.4.2. La producción del relato

Se entra a partir de aquí en una segunda etapa centrada en la producción del relato que, como hemos indicado, suele hacerse a partir de entrevistas biográficas que tienen lugar en varias sesiones o momentos. Según Kohler Riessman (2008) la forma más habitual de recabar datos para una historia de vida es a través de la entrevista, es decir, generando relatos orales. La autora realiza una serie de recomendaciones para que la entrevista funcione como un buen dispositivo en la recogida y construcción del relato de historia de vida. Para ello, las preguntas deben ser más bien generales y que motiven a producir un relato. Kohler Riessman (2008) sugiere comenzar con consignas como «cuéntame tu historia», para luego ir precisando y deteniéndose en determinadas situaciones. Muchas veces, ante una pregunta tan general, las personas pueden paralizarse y «no saber por dónde empezar». En ese caso, el investigador puede replantear la pregunta dirigiéndola a algún tema o época de la vida; por ejemplo: «me interesa conocer tu vida, tus opiniones y tus interpretaciones sobre algunas cosas que te hayan sucedido, vamos a comenzar con...» o «cuéntame lo que recuerdes de tus primeros años en la escuela», etc. Tras esa indagación general, si el interés del investigador está centrado en alguna situación o experiencia

particular, se puede preguntar «¿Recuerdas alguna situación en que te haya sucedido tal cosa?». En relación con el tipo de preguntas, la misma autora realiza una comparación entre un interrogante como «cuándo sucedió tal cosa» y otro como «cuéntame qué sucedió en tal ocasión». En el primer caso, la pregunta puede responderse con un dato y una respuesta breve, en cambio, en el segundo, requiere de un relato.

En su conjunto, las entrevistas tienen como finalidad introducir un conjunto de temas que estimulen la narración. Otra forma de empezar es solicitar al informante que revise su trayectoria y que intente dividirla en fases o etapas, eligiendo un nombre o tema para cada fase y señalando sus características más destacadas. También se puede trabajar con incidentes críticos, tratando de identificar hitos importantes que suponen un cambio en la trayectoria personal o una nueva forma de identidad en el informante. Remitirse a personas con gran influencia en la vida del informante es otro recurso para estimular la narración. Gran parte de las autobiografías suelen ser cronológicas; es decir, se construyen siguiendo el desarrollo lineal del tiempo. De Miguel (1996) plantea que este procedimiento puede resultar en ocasiones tedioso y no siempre ser el más adecuado, ya que suele tender a ocultar pasajes significativos de una vida, no necesariamente relevantes a nivel cronológico. Hay además procesos individuales que no se enmarcan en un período concreto, o que se explican mejor a través de varias épocas vitales. Por ello, es importante construir autobiografías desde el momento presente (el final), para luego rehacer la trayectoria de vida, o con numerosos flashbacks para reconstruir la realidad.

A la hora de formular preguntas es importante aprender a hacerlas en el momento más adecuado. Como sugiere Varela (2008: 191) se requiere una escucha sensible enriquecida por el conocimiento previo del campo de estudio, ya que *preguntar implica toda una experiencia en el arte de escuchar*. Para esta autora, realizar una historia de vida supone una voluntad de aproximarse a un mundo individual y social que en ciertos casos está distante del nuestro, y para ello es preciso estar dispuesto a no ser un investigador/a totalmente ajeno al modo de vida del sujeto, entender las categorías que conforman sus estilos de pensar, así como su modos de expresión, sus sentimientos y sus vivencias. Por ello, debemos ser muy conscientes, mientras desarrollamos la entrevista, de la distancia cultural, social, generacional, etc. que puede separarnos de nuestro entrevistado y no dar nada por supuesto. Si hay alguna cuestión que nos llame la atención dentro de su discurso (algún giro idiomático, el uso de una palabra, etc.) debemos detenernos y, o bien interrumpir y preguntar, o bien tomar un apunte y preguntar cuando la persona acabe de hablar. No obstante, esta actitud de alerta debe aplicarse también al propio investigador, a los posibles prejuicios y filtros con los que se asoma a la experiencia del otro. Ser conscientes de estas impresiones, sentimientos y reacciones, y cuestionar su influencia es un ejercicio de «autoinvestigación» necesario.

Esta segunda etapa, por otra parte, requiere la grabación (al menos en audio) de las entrevistas; este es un aspecto muy importante del trabajo del investigador ya que debe proveerse anticipadamente de los medios adecuados para llevar a cabo la grabación. Hoy en día, existen múltiples dispositivos para realizar grabaciones en formatos digitales que luego facilitan la transcripción del material.

Aunque la entrevista es la estrategia que vehicula todo el proceso de recogida de información, otros métodos de recogida de datos son posibles (Connelly y Cladinin, 1995):

relatos escritos por el informante, notas de campo, anotaciones en diarios, cartas y documentos varios, etc. En esta línea, destacamos el uso de imágenes como forma de estimular la narración, tema al que dedicamos el siguiente apartado.

Es importante indicar que las entrevistas no deben sucederse sin haber sido previamente transcritas y analizadas, de forma que sea posible identificar puntos oscuros o elementos relevantes sobre los que orientar las entrevistas futuras. Aquí nos encontramos con el desafío que implica transcribir el material, paso necesario para su preparación de cara al análisis, por mucho que resulte engorroso y nos lleve mucho tiempo. Si se ha acordado un segundo encuentro con la persona entrevistada es muy recomendable transcribir y leer varias veces el material obtenido en la primera entrevista y de ese modo preparar el segundo encuentro. Así, tendremos claro si nos ha faltado preguntar algo, si ha surgido algo inesperado a lo largo de la entrevista y nos interesa retomarlo, etc.

La transcripción del material oral al escrito ya supone un primer paso de interpretación. No nos detendremos aquí en todos los sistemas que utilizan los investigadores (sobre todo los lingüistas) para recoger por escrito algunos elementos del lenguaje oral (como la entonación, los silencios, etc.), pero sí indicaremos que es fundamental que se transcriba literalmente todo el material oral diferenciando las intervenciones del entrevistador de las del entrevistado. También se pueden indicar los silencios, las vacilaciones, las risas, las pausas, etc. que se hayan producido. Esto puede tener un cierto valor a la hora de analizar el material.

2.4.3. El análisis de la información

La etapa de análisis es, sin lugar a dudas, una etapa compleja que requiere cierto nivel de competencia por parte del investigador. Este se encontrará ante una ingente cantidad de información recopilada y tendrá que idear una forma de análisis que permite obtener el máximo partido de esa información, sin descontextualizarla y procurando ser fiel a los datos. Aquí es muy importante que el investigador se haya planteado de antemano los objetivos e interrogantes con los cuales inicia la investigación, su marco teórico interpretativo y también por qué ha realizado las historias de vida, qué busca en ese material. De esas decisiones previas dependerá en gran parte el tipo de análisis que llevará a cabo.

Es objetivo del investigador tratar de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la vida (Huberman, 1998). Es muy importante prestar atención a estos marcadores o hitos relevantes del curso de una vida. Cada vida está compuesta de sucesos que la marcan o que hacen variar su curso. A veces, esos sucesos pueden ser objetivos preestablecidos (terminar los estudios, comenzar el trabajo...), o ritos de tránsito (el matrimonio, una enfermedad...). Buscarlos e identificarlos es de una gran importancia para conseguir comprender y aprehender el discurso del informante.

Cuando se trabaja con varias historias de vida, el análisis puede ser aún más complejo, dado que habría que respetar la singularidad de cada trayectoria y, al mismo tiempo, extraer patrones o comunalidades que se repiten o divergen en los diferentes relatos.

En este sentido, el trabajo de análisis es doble (Kelchtermans, 1993): por un lado, es un análisis «vertical», digamos que aplicado a cada historia como caso individual, donde se ordene la información de acuerdo con criterios temporales o espaciales; ello permitirá entender cada biografía en su contexto y contenido singular. Por otro, un análisis «horizontal», comparando perfiles y trayectorias, temas comunes y divergentes, etc.

Esta doble dimensión horizontal y vertical se puede observar en la investigación resumida planteada por Padilla y la volveremos a encontrar en el análisis descrito en el trabajo de Barrios. En el primer caso, a partir del ejemplo de respuesta ilustrado, es fácil ver que no solo se puede profundizar en cómo los valores y motivaciones de una persona concreta pueden condicionar las razones para elegir la carrera y la forma de entender esa profesión, sino que también es posible identificar aspectos comunes y diferenciales en los alumnos participantes. Por ejemplo, un tema que aparecía casi invariablemente en todos los relatos fue la motivación por ayudar a los demás como uno de los condicionantes en la elección y también como una fuente de satisfacción personal que todos iban buscando.

En el proceso de análisis es fácil reducir esta tarea a la mera descripción de los datos recopilados. Aunque la descripción es un paso necesario, para Polkinghorne (1988; cit. por Huberman, 1998) las biografías pueden y deben ser analizadas y no solo descritas. Es necesario extraer de la historia los factores significantes que han «causado» el evento final. No se trata de buscar leyes generalizables, pero sí poder responder a la pregunta de por qué sucedió algo, o buscar patrones, disposiciones a actuar de cierto modo; un conocimiento basado en reglas que nos permitan comprender los acontecimientos.

En cualquier caso, son las decisiones previas del investigador (relativas a la finalidad del estudio y su marco teórico) las que condicionarán en gran medida el tipo de análisis que llevará a cabo.

Un tipo de análisis es el análisis temático, que puede seguir diferentes estrategias. Una de ellas es trabajar con las diferentes narrativas, analizándolas individualmente, seleccionando y ordenando cronológicamente los acontecimientos que interesen al investigador. Una vez realizado este proceso con todas y cada una de las entrevistas, el investigador intenta identificar los significados que dan sentido a cada parte del relato y los vincula con patrones o ejes más generales para poder comparar las narrativas. Esas comparaciones se realizan en función del interés y el marco teórico del investigador. Estos son algunos ejemplos de análisis temáticos:

Kohler Riessman (2008) se refiere a un estudio de narrativas de personas enfermas de artritis, y en el que el interés estaba puesto en las explicaciones causales que daban los entrevistados sobre el origen de su enfermedad. En este caso, el análisis temático de las narrativas sirvió para ejemplificar diferentes posiciones personales y sociales frente al origen de la enfermedad.

En otro trabajo (Barrios, 2009) se recogieron las historias de vida de cuatro mujeres filipinas en Madrid (la metodología se explicará en detalle en el epígrafe siguiente) siguiendo un eje cronológico pasado, presente y futuro. Posteriormente, el investigador sistematizó los significados que aparecían en cada una de estas dimensiones temporales. No podemos aquí

extendernos en la descripción de esos significados; solo con la intención de ofrecer algunos ejemplos, mencionaremos que en el eje pasado aparecía con mucha fuerza la referencia a los valores familiares y comunitarios (ayuda mutua, valoración del esfuerzo y del trabajo duro, etc.); en el eje presente aparecían en cambio conflictos entre esa herencia familiar y comunitaria y la inserción en una nueva sociedad de acogida; en el eje futuro se proyectaban significados asociados al esfuerzo y los logros educativos y sociales en la crianza de los hijos y el sostén económico de la familia. Una vez realizado ese estudio analítico de cada historia de vida, el investigador, guiado por su interés en indagar los cambios e hibridaciones identitarias en mujeres inmigrantes, definió varios ejes de análisis. Uno de ellos era la aparición de reflexiones sobre los cambios identitarios acaecidos a lo largo de la vida, que el investigador identificó como «Indicadores discursivos de metaidentidad y metarreflexión». Dentro de esa categoría aparece el siguiente fragmento de la historia de vida de J. una de las mujeres entrevistadas: «me gusta viajar a mi país, volver a mi tierra y reencontrar a mi gente... pero, yo fui aprendiendo que ya no soy totalmente de allá, que soy y me siento también de aquí» (Barrios, 2009: 61). En este caso, la metarreflexión está presente en el modo en que J. reflexiona sobre ella misma y cómo se siente en esa posición intermedia entre el allá (Filipinas y su pasado) y el aquí (España y su presente).

En el ejemplo de la investigación de Barrios (2009) la articulación entre las dimensiones verticales y horizontales vuelve a encontrarse. La dimensión vertical está representada por el análisis individual de cada narrativa en el eje cronológico, mientras que la horizontal aparece en la búsqueda de significados comunes o patrones generales que permiten comparar las narrativas de las mujeres inmigrantes.

Otra estrategia para el análisis temático consiste en elaborar teóricamente una cierta categoría y luego tomarla como unidad de análisis de las narrativas, como vemos en el siguiente ejemplo.

Kohler Riessman (2008) se refiere a un estudio en el que los investigadores estaban interesados en teorizar sobre los actos de resistencia cotidiana a la autoridad que realizaban las personas en los Estados Unidos. Para ello, en primer lugar elaboraron una sólida teoría sobre el poder y las formas de resistencia ciudadana. Con ese marco teórico elaborado, y habiendo ya realizado algunas entrevistas con pasajes narrativos, relevaron los relatos buscando formas concretas de resistencia. Uno de los criterios para seleccionar fragmentos de narrativas fue que la resistencia relatada haya sido intencional. Una vez que seleccionaron esos fragmentos, los agruparon y crearon una tipología de prácticas de resistencia ciudadana. Los investigadores relacionaron la tipología con sus teorizaciones previas sobre el poder y de ese modo complejizaron y ampliaron el enfoque teórico. Como se puede observar, en este caso, los investigadores no trabajaron con narrativas biográficas amplias sino acotadas a una experiencia particular con un claro principio y final; y tampoco analizaron sus datos considerándolos globalmente sino sólo en relación a una categoría muy específica. En este caso, los investigadores no estaban interesados por conocer toda la vida de los entrevistados sino solo sus experiencias de resistencia civil.

En otro trabajo (Amigo, 2011), se realizaron historias de vida con una familia de inmigrantes libaneses en España, compuesta por padre, madre y un hijo de 25 años. Esta familia residía en España desde los años 70 y el hijo había nacido en Madrid. En este caso, el interés estaba puesto en el estudio de la transmisión intergeneracional de la experiencia de

inmigración y las reelaboraciones que ello podía implicar en diversos aspectos, entre ellos la dimensión nacional identitaria. Por ello, una de las categorías desde la que se analizaron las historias de vida fue la de «identidad nacional en la emigración: diferencias entre la primera y la segunda generación». En el caso de los padres —inmigrantes de primera generación— tenían una fuerte conciencia de pertenecer a una diáspora libanesa, lo que los situaba en una perspectiva transnacional a la hora de juzgar su pertenencia nacional. En el caso de la segunda generación, la identificación nacional no constituía un problema ya que el hijo se sentía español, con el añadido de la riqueza que le había aportado una educación multicultural (representada por el aprendizaje de otros idiomas en el hogar). Un extracto incluido en esta categoría es la siguiente reflexión que hace el hijo frente a su futura paternidad y en la que se hace evidente la reelaboración que sufren las categorías identitarias nacionales en la experiencia inmigratoria: mi novia (española) y yo vamos a tener un pequeño «libañol» [...] me gustaría contarle un poco la historia de sus abuelos paternos, que sepa que tiene ahí una mezcla de genes y culturas bastante interesante, (Amigo, 2011: 24).

Otra forma de análisis temático se encuentra en la llamada «grounded theory», que se caracteriza por combinar procesos inductivos y deductivos. En este caso, el interés principal se centra en ir creando categorías temáticas a partir de la lectura y codificación de las narraciones. Para ello, el investigador deberá leer y releer varias veces las narrativas para ir encontrando una serie de significados, expresiones o temas que le resulten relevantes y que deberá codificar utilizando una palabra o expresión que resuma el sentido de lo hallado. Ese proceso da lugar al agrupamiento y/o diferenciación de las codificaciones. Puede agrupar las codificaciones que tengan un sentido semántico similar o que muestren solapamientos; a su vez puede desdoblar una codificación porque contiene matices que le interesa conservar. Una vez realizado este trabajo, el investigador puede ir creando una serie de categorías más generales que tienen que tener un sentido dado los intereses y los marcos teóricos de la investigación. Como se puede observar, en este proceso hay una interrelación constante entre los aspectos inductivos (de los datos a la creación de teoría) y deductivos (de las hipótesis a los datos). No ofrecemos aquí un ejemplo detallado de este tipo de análisis ya que se explicará en el capítulo dedicado al programa Atlas Ti.

2.4.4. Elaboración de informes y devolución de la información

La etapa final de elaboración del informe supone ir más allá de la interpretación de la biografía, intentando inscribir esta interpretación en un marco teórico, que requerirá la lectura/análisis de los participantes y que implica la realización de un informe de algún tipo. Para Bolívar, Domingo y Fernández (1998), «en las historias de vida, la cuestión no es la representatividad, sino la pertinencia y la coherencia del argumento presentado, que configuran su credibilidad y verosimilitud» (p. 26).

Cuando hablamos del informe estamos pensando también en la devolución de la información a los participantes. Desde el punto de vista ético, parece apropiado restituir el análisis realizado al informante, para que este pueda conocer qué información se aporta sobre su historia de vida y, especialmente, cómo se aporta esta información y qué conclusiones se extrae de ella. No obstante, entendemos este momento de devolución no como

un camino de dirección única, sino como un intercambio productivo entre los dos actores principales del proceso seguido. De un lado, el participante no solo tiene derecho a conocer qué se informa de él, sino que también debe tener la opción de modificar aquello con lo que no está de acuerdo. De otro, el investigador puede beneficiarse de este intercambio de su perspectiva con la del informante. ¿En qué medida este último comparte la visión o los análisis planteados? ¿Confirma sus hipótesis o, por el contrario, sugiere nuevas perspectivas de análisis que no ha contemplado? ¿Aparecen ahora nuevos elementos de análisis? Este contraste de perspectivas es, sin duda, muy enriquecedor para el producto final, pero también para las personas implicadas en el proceso.

2.5. El uso de objetos e imágenes como mediador en la construcción del relato

En algunos casos, en las investigaciones sobre historia de vida se utilizan o introducen algunos elementos como objetos e imágenes (González, Barbato, Caixeta y Carlucci, en prensa). Esta práctica proviene sobre todo de la antropología donde se ha utilizado con diversos propósitos, tales como la descripción y el conocimiento de diferentes prácticas culturales (Godolphin, 1995).

En el caso de las entrevistas de historia de vida, el uso de imágenes sigue siendo escaso aunque sumamente interesante ya que permite indagar los significados que los sujetos construyen sobre determinado acontecimiento o evento a partir del relato que articulan sobre la imagen u objeto. Así, lejos de considerar que estos elementos hablan por sí mismos, en estas historias de vida se ha conjugado provechosamente la narrativa con los significados otorgados a las imágenes u objetos. Entre esos trabajos nos interesa destacar el realizado por la investigadora brasileña Juliana Caixeta (2006) quien indagó los relatos y recuerdos de mujeres «guardianas de la memoria». Estas mujeres eran las depositarias y transmisoras de recuerdos familiares y comunitarios, y por ello guardaban fotografías y pequeños objetos vinculados a sucesos y acontecimientos memorables. Caixeta indagó las historias de vida de cinco mujeres con quienes realizó en primer lugar una entrevista narrativa abierta (técnica de relato de vida) y luego, en segundo lugar, una entrevista centrada en algunos episodios vitales, y a las cuales las mujeres traían algunos objetos, tales como fotografías, ropas, pequeños objetos, postales, etc. Como la mayoría de estas mujeres guardaban una gran cantidad de objetos, la entrevistadora pedía que ellas seleccionaran alguno que conservaran con especial interés o cariño. En el segundo encuentro se indagaba sobre el motivo de elección del objeto y el significado que ellas daban al mismo en el contexto de su relato.

Como conclusiones metodológicas, en este trabajo se destaca el valor subjetivo y afectivo que adquieren los objetos e imágenes utilizados en el relato de historia de vida. En su caso, la imagen fotográfica sirve de apoyo para el relato, y al mismo tiempo lo provoca: la narración y los objetos pasan a estar interrelacionadas dando forma a los recuerdos personales, familiares, grupales, nacionales, etc. La autora (Caixeta, 2006) ha identificado cuatro funciones básicas que cumplen las imágenes u objetos en la historia de vida. Una primera función aparece cuando la narradora utiliza el objeto para enfatizar una serie de significados que ya estaban presentes en las narrativas. Una segunda función

surge cuando la imagen u objeto desencadena la aparición de significados o explicaciones sobre la identidad de la entrevistada. La tercera función ocurre cuando las imágenes abren la narrativa a otros eventos y se introducen nuevos personajes. La cuarta función, por su parte, aparece cuando las imágenes funcionan como documentos que ofrecen veracidad o comprobación a lo relatado, como parte de testimonios que establecen relaciones con lo social, lo histórico y lo intergeneracional.

En otro trabajo (Barrios, 2009) también se utilizaron objetos (entre ellos, imágenes) dentro de entrevistas de historia de vida, en este caso, de cuatro mujeres filipinas inmigrantes en Madrid. En una primera entrevista, cada mujer relataba su historia de vida libremente, a partir de unas simples pautas que daba el investigador a quien le interesaba especialmente los siguientes aspectos: infancia y adolescencia hasta la migración a España, proceso de migración (aspectos laborales, culturales y sociales), y las percepciones que las entrevistadas tenía sobre otros colectivos inmigrantes y españoles. Posteriormente, el entrevistador concertaba un segundo encuentro en el que cada mujer debía traer un objeto que tuviera relación con su historia personal, y que representara cosas de su pasado, presente y futuro. En esa entrevista, la conversación se centraba exclusivamente en indagar los significados de los objetos y su relación con los cambios identitarios, culturales, sociales, etc. que hubiera implicado el proceso migratorio. Entre otras preguntas, el investigador indagaba la «historia» de ese objeto o imagen, el valor que tenía el objeto dentro de la historia personal, familiar, etc. y trataba de ubicarlo en situaciones específicas situadas temporal y espacialmente.

Una de las conclusiones de ese trabajo señala que el uso de objetos e imágenes dentro de las historias de vida ayuda a estructurar el relato y a que aparezcan con frecuencia reflexiones y metarreflexiones identitarias. De alguna manera, la presencia de objetos que representan diferentes dimensiones temporales permite a las mujeres traer al presente significados y experiencias de su pasado, así como expectativas de futuro y transitar reflexivamente entre «aquella que fui», «la que soy hoy» y «la que espero ser».

Además, los objetos y fotografías condensan, de alguna manera, diferentes aspectos de la experiencia personal articulados con elementos más contextuales como experiencias generacionales, comunitarias, sociales, etc. Como ejemplo de ello se puede citar la entrevista con J. quien nació en Filipinas hace 50 años, y vive en España hace 20 años en España:

J. trabaja en el servicio doméstico y además está estudiando Filología Inglesa. Vive con su esposo —que está discapacitado por una enfermedad— y una de sus hijas. Las otras dos mayores viven en Filipinas. En la primera entrevista J. cuenta su vida y responde a la entrevista con gran soltura y locuacidad. Se presenta como una persona fuerte y muy comprometida con la comunidad filipina en Madrid. En la segunda entrevista trae los tres objetos pedidos. Para hablar de su pasado elige una fotografía de sus padres ya que

«Esta foto me la entregó personalmente mi padre en los momentos antes de mi viaje a España (...) Esta foto me transporta y me lleva a evocar el sacrificio de mi padre y mi madre para criar los hijos/as y los ejemplos de vida (...) El ejemplo de la paciencia de mi padre me quedó muy grabado desde mi infancia y lo conservo hasta ahora, en mi vida cotidiana...

Recuerdo que a veces los vecinos llamaban a mi padre para que actúe como mediador en las peleas y discusiones entre los hijos de algún vecino (...) Para mí, eso muestra la fuerza de su autoridad moral, no solo en casa sino con los vecinos en el pueblo y manifiesta el respeto que mi padre supo construir como profesor en el colegio. A mí y a mi madre nos alegraba saber esto sobre mi padre... (Barrios, 2009: 53).

Este breve extracto muestra el efecto que crea en J. la evocación de su historia personal a través de la fotografía de los padres. A partir de allí, J. va tramando no solo significados que aluden a su esfera personal y familiar, sino también comunitaria representada por la autoridad moral que ejercía su padre en tanto profesor y consejero. También se puede apreciar el interjuego que aparece entre el pasado y el presente de J. («Esta foto me transporta y me lleva a evocar el sacrificio [...] el ejemplo de mi padre [...] lo conservo hasta ahora en mi vida cotidiana»), y las reflexiones sobre sí misma, en su vida cotidiana como inmigrante: «Esto me ayuda mucho, en mi situación en las veces que uno tiene la sensación de que ya no tengo raíces y no tengo de donde agarrarme en las horas de soledad» (Barrios, 2009: 54).

2.6. Comentario final

Como se ha indicado en este capítulo en diferentes ocasiones, una de las virtudes del trabajo con historias de vida y con la investigación narrativa en general, es la posibilidad de articular lo subjetivo con lo social e histórico, trascendiendo de ese modo la visión meramente anecdótica o particular de lo relatado. Esto se concreta en varios planos de la investigación narrativa. Por un lado, en el tipo de problemas o asuntos que se definen como objeto de la investigación. Aunque algunas veces es posible generar y estudiar la historia de vida de una persona en especial, por sí misma, por lo valioso que puede ser su relato o por cómo está estructurado; casi siempre esa persona es valiosa o relevante por su participación en algún proceso, en alguna época o acontecimientos particularmente interesantes para el investigador. Así, durante la elaboración de la historia de vida, el investigador puede indagar en las experiencias personales como partes centrales no solo de los recuerdos autobiográficos sino también de las memorias sociales y comunitarias (tal como hemos visto en el caso de los inmigrantes libaneses y su participación en la diáspora de los años 70). La articulación entre lo subjetivo y lo sociocultural también aparece en las categorías de análisis que define o genera el investigador. En este caso, se trata de analizar lo sociocultural a partir de lo subjetivo y viceversa, como puede observarse en el ejemplo de los actos de resistencia civil en los Estados Unidos. En ese caso, las actuaciones individuales se interpretan a la luz de unas acciones civiles que toman sentido dentro de un entorno social e histórico específico, que a su vez, han podido promover o facilitar las actuaciones de resistencia civil individuales.

Es en ese sentido, a nuestro entender, que el trabajo con historias de vida exige una formación específica, no sólo metodológica o procedimental (cómo realizar una entrevista, cómo sacar el máximo provecho a la situación compartida de diálogo, cómo transcribir y analizar el material, etc.) sino también en los marcos teóricos desde los cuales definimos y tratamos de comprender los problemas de investigación que se nos plantean en disciplinas como la Educación, la Psicología, la Historia, etc.

3. ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS

3.1. Actividad de iniciación en la escritura del propio relato de vida

Es difícil conocer a fondo la historia de vida si nunca se ha elaborado el propio relato vital. Por eso, en esta actividad te proponemos iniciarte en la escritura de un período de tu vida: tu infancia y tus primeros años en la escuela. Es importante que inicies esta actividad con motivación, pensando que va a ayudarte no solo a conocer la técnica, sino también a conocerte mejor y a descubrir aspectos de tus experiencias que es posible que nunca te hayas planteado. Te proponemos seguir los siguientes pasos:

Dedica algunas sesiones en las que no tengas prisa a escribir sobre tus primeros recuerdos en tu familia y en la escuela. ¿Cómo fueron tus primeros momentos?, ¿qué recuerdos tienes?, ¿quiénes eran tus padres?, ¿y tus hermanos?, ¿cómo te relacionabas con ellos?, ¿qué recuerdas de tus profesores y de tu relación con ellos?, ¿cómo eran tus compañeros?, ¿qué asignaturas se te daban bien y cuáles no?, ¿qué eventos o episodios significativos recuerdas?... No escatimes los detalles y escribe todo lo que recuerdes.

Una vez que hayas finalizado la escritura, relee con detenimiento lo que has escrito. Reflexiona sobre estos temas: ¿qué te ha parecido la experiencia?, ¿te ha resultado gratificante, por qué?, ¿en qué aspectos te ha servido para conocerte mejor?, ¿qué te ha aportado?...

Una vez aplicada la estrategia en ti mismo/a, reflexiona sobre su uso dentro de un proceso de investigación. ¿Crees que el procedimiento es adecuado para obtener información relevante sobre un problema/situación?, ¿en qué sentido?, ¿por qué?, ¿qué ventajas y limitaciones le ves a su utilización en procesos de investigación?, etc.

3.2. La realización de una historia de vida

Otra de las actividades que pueden desarrollar los interesados en aprender a hacer historias de vida es una entrevista con una mujer mayor —abuelas, tías abuelas, etc.— de la propia familia o entorno, que haya sido madre hace unas décadas (por ejemplo, hace 40 años). Como hemos dicho, más allá de la metodología en sí misma (cómo haremos la entrevista, el «guión» que seguiremos, etc.) es importante, en primer lugar, clarificar los objetivos que se persiguen al realizar la historia de vida. En este caso, sugerimos como objetivo indagar las experiencias y recuerdos vinculados a la maternidad y a la atención sanitaria recibida durante el embarazo, parto y atención al recién nacido. Podemos suponer que nuestro objetivo último es establecer una comparación entre los modos de percibir y vivir la maternidad hace décadas y comparar la atención sanitaria ayer y hoy.

El trabajo se dividirá en dos entrevistas. En la primera nuestro objetivo será tomar contacto con nuestra entrevistada, explicar (brevemente y sin muchos detalles) nuestro objetivo (por ejemplo: conocer su vida y sus experiencias porque nos interesa como estudiantes de una carrera socio-humanística). Podemos adelantar que nos interesa lo que nos pueda contar sobre su vida, que la entrevista no tiene un fin terapéutico ni de evaluación,

que lo que nos cuente será tratado con discreción y reserva, etc. También debemos explicar que nos gustaría mantener dos entrevistas.

Una vez realizada esta presentación podemos comenzar a preguntar por datos biográficos: dónde y en qué año nació, qué recuerda de su infancia, de su familia, de su crianza, etc. Luego podemos indagar sobre su ingreso a la vida adulta, cuándo se casó (si lo hizo), cómo eran las cosas en esa época para las mujeres (vida laboral, familiar, de pareja, atención de la salud). Una vez en este punto, podemos ya centrarnos en sus experiencias maternas: cuántos hijos tuvo (vivos y muertos), como recuerda sus embarazos (vida cotidiana, cuidados, atención sanitaria no necesariamente médica, puede ser de comadrona, familiar, etc.) y sus partos, los primeros días en casa con el/los recién nacidos. Por último, podemos pedir que realice una comparación —desde su punto de vista personal— entre su experiencia como madre hace unos años (embarazo, partos, atención de salud) y lo que observa hoy en día.

A continuación deberemos concertar el segundo encuentro y pedir que seleccione y traiga algún objeto que tenga que ver con su experiencia de «ser madre», algo que le recuerde esa época de su vida (tanto del embarazo como del parto o la atención que recibió en esos momentos). En esa entrevista nos centraremos en el objeto/imagen que haya traído la entrevistada. Preguntaremos qué es el objeto, por qué lo seleccionó y qué recuerdos o qué significado tiene para ella. Procuraremos que elabore un relato alrededor del objeto/imagen.

Como hemos dicho, nuestro objetivo como investigadores/as es poder estudiar los significados que aparecen en relación con la maternidad y las comparaciones que nuestra entrevistada establece entre «ser madre» ayer y hoy. Por tanto, la metodología de análisis se centrará en seleccionar y codificar las partes del texto que contengan alusiones a estos aspectos. Antes de comenzar el análisis se habrá transcrito las dos entrevistas en su totalidad. El análisis comenzará con la lectura y relectura del texto. Las oraciones o párrafos seleccionados se irán codificando. Un modo «casero» o manual es crear una convención de colores que representen un código. Por ejemplo, marcaremos con amarillo cada alusión (oración o párrafo) al embarazo en el pasado; con verde, las alusiones a los partos en casa; con morado aquellas oraciones que traten sobre la atención sanitaria recibida, etc. Una vez marcados o codificados los diferentes párrafos, podemos ir buscando categorías que las agrupen, por ejemplo, podemos agrupar todas las alusiones al parto en casa y agruparlas con alusiones a partos atendidos en hospitales y de ese modo crear una gran categoría que podría denominarse «experiencias con los partos». O por el contrario, quizá sea necesario crear subcategorías. Por ejemplo, podemos distinguir entre atención sanitaria suficiente y atención sanitaria insuficiente en el pasado. Para realizar este procedimiento también se puede utilizar el programa Atlas Ti, según se expone en el capítulo dedicado a ese programa en este mismo volumen.

Una vez realizado este trabajo, tendremos un «mapa» de categorías y de extractos de las narrativas que ejemplifican esas categorías. Lo que deberíamos hacer ahora es analizar ese material a partir de ciertas preguntas (originadas en nuestros intereses investigadores): ¿Cuáles son los significados que aparecen vinculados a las experiencias de maternidad en esta narrativa? ¿Esos significados cambian de una experiencia a otra o se mantienen estables? Si cambian, ¿por qué lo hacen?, ¿cuáles son las diferencias que nuestra entrevistada

encuentra entre la atención sanitaria que ella recibió cuando fue madre y la que se ofrece hoy? ¿Podemos relacionar esas diferencias con cambios en la organización y universalización del sistema sanitario español, con modificaciones en las formas de atención sociosanitaria a la mujer y al recién nacido, con estadísticas sanitarias de hace 50 años y las actuales, etc.? De ese modo podremos obtener unas conclusiones derivadas tanto de la narrativa concreta como de nuestros intereses y marcos teóricos previos. Así, las aportaciones de la historia de vida de nuestra entrevistada se enmarcan en un sentido más general, ya que se articula lo personal-subjetivo con la realidad social, cultural e histórica más amplia.

4. FAQ (PREGUNTAS FRECUENTES)

4.1. ¿En qué disciplinas se utilizan las metodologías narrativas, en especial las historias de vida?

La investigación narrativa se utiliza en todas las disciplinas interesadas en introducir en sus estudios las perspectivas subjetivas de una persona o de un grupo de personas. Por ello se utiliza en la investigación en Sociología, en Antropología, en Psicología, en Educación, etc. Muestra de ello es también este capítulo, escrito «a dos manos» por una educadora y una psicóloga.

Si no voy a dedicarme a la investigación ¿qué valor puede tener para mí conocer la investigación narrativa?

Conocer esta aproximación es interesante por varios motivos. Por un lado, implica revalorizar la narración como herramienta cultural y cognitiva, como un modo de organización discursiva y de dar sentido a las experiencias humanas. Esto puede ser útil, por ejemplo, en la práctica educativa, como un modo de acercamiento a las diversas perspectivas de docentes, de alumnos y de otros actores del sistema educativo, a través de sus testimonios y narrativas. Por otro lado, el modo de implementar la metodología narrativa (cómo realizar una entrevista, cómo escuchar e intervenir, cómo desarrollar un análisis sistemático, etc.) constituye una competencia que puede ser útil en varios ámbitos de la tarea docente y de otras profesiones como las de psicólogo, educador social, trabajador social, etc. La historia de vida es hoy día una estrategia que se considera clave en disciplinas como la Orientación Profesional. Aunque en estos usos el fin no es estrictamente investigador, ni el alcance del relato de tanta profundidad, se requiere de gran competencia por parte del profesional que usa esta estrategia.

4.2. ¿Las historias de vida son un método, un instrumento o ambas cosas?

En este capítulo hemos dejado clara nuestra apuesta por el método biográfico narrativo, entendido como una forma de hacer investigación con características propias. En este sentido, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) insisten en que la investigación biográfico-narrativa además de una metodología específica de recogida/análisis de datos se ha constituido en un enfoque o perspectiva propia.

Sin embargo, la historia de vida o el relato biográfico puede considerarse también como una técnica de recogida de información que se usa de manera complementaria a otras fuentes (por ejemplo, la observación) en numerosas investigaciones cualitativas cuyos enfoques no son puramente narrativos. Ello no hace sino poner de manifiesto que la investigación cualitativa es compleja, rica en orientaciones conceptuales y también aproximaciones metodológicas. Por ello no siempre es fácil poner etiquetas que puedan aprehender en su totalidad la especificidad de un método.

4.3. ¿Es necesaria la narración de una historia de vida para que podamos hablar de investigación narrativa?

En este capítulo hemos hablado de «diferentes formas de llevar a la práctica una investigación narrativa». Allí hemos planteado que se puede hacer investigación narrativa sin usar la historia de vida propiamente dicha, como relato oral o escrito de la experiencia vital. Así, cuando solicitamos a un conjunto de personas que narren su experiencia sobre un tema determinado, es posible adoptar un enfoque narrativo si nuestro interés reside en conocer los fenómenos desde la perspectiva interna de sus protagonistas, en captar el yo y las representaciones del yo, en la reconstrucción de la experiencia por la que se da significado a lo sucedido mediante un proceso reflexivo.

4.4. ¿Hasta qué punto es necesaria la formación para llevar a cabo una historia de vida?

Diríamos que la formación es muy necesaria para poner en práctica la historia de vida con ciertas garantías de calidad. Por un lado, la formación ha de ser teórica en tanto se adentre en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa (sus enfoques, métodos, procedimientos de recogida y análisis de la información). Por otro lado, la formación debe ser también experiencial, es decir, que parta de la propia experiencia con el método, de ahí que una de las actividades propuestas en este capítulo sea hacer la propia historia de vida. Creemos que el capítulo ha puesto de manifiesto que se trata de una estrategia compleja, y por eso la mejor forma de adentrarse en ella es experimentar con las dificultades y satisfacciones que entraña narrar la propia vida. Si en este proceso se puede contar con el acompañamiento de una persona más experimentada, tendremos la suerte de disponer de las mejores condiciones posibles para formarnos en el método.

5. RECURSOS ESPECÍFICOS Y ENLACES

Bibliografía complementaria y enlaces

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. y RIVAS, J. (2011). *Historias de vida en educación*. Biografías en contexto. Esbrina Recerca, Universitat de Barcelona. En este texto se presentan los trabajos de las I Jornadas de Historia de Vida realizadas en Barcelona en 2010 y organizadas por el Grupo de Investigación Esbrina.

- RIVAS, J. I.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32345>. El texto reúne los trabajos presentados en las II Jornadas de Historias de Vida en Educación: Sujeto, Diálogo y Experiencia, celebradas en Málaga, los días 9 y 10 de junio de 2011, y organizadas por el Grupo de Investigación ProCie (<http://procie.uma.es>)
- HERNÁNDEZ, F. (Coord.). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Esbrina. Recerca. Universidad de Barcelona. En este monográfico se reúnen una serie de investigaciones narrativas sobre las experiencias escolares de jóvenes. En ellas se utiliza la metodología de relatos biográficos. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/18348>.
- SUÁREZ, D.; OCHOA, L. y DÁVILA, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 «Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica» y Módulo 2 «La documentación narrativa de experiencias escolares». Buenos Aires: MECyT / OEA. Disponible en el sitio del Laboratorio de Políticas Públicas, Argentina. Este Manual de capacitación ofrece una serie de reflexiones, insumos y sugerencias para impulsar procesos de documentación narrativa de experiencias escolares a partir de la escritura de relatos pedagógicos por parte de los docentes.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1. A diferencia de las referencias anteriores, de carácter teórico-empírico, este es un trabajo eminentemente teórico, de reflexión epistemológica sobre los fundamentos de la investigación narrativa.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2008). *Approches non francophones des histoires de vie en Europe: Nota de synthèse*. *Pratiques de formation / Analyses*, 55, 9-83. <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/55notesynthese.pdf>. Excelente trabajo de revisión (en francés) sobre las historias de vida en Europa que aporta un completo repertorio bibliográfico con unas 450 referencias. En el mismo número, coordinado por el profesor González-Monteaudo, se incluyen otras contribuciones muy relevantes.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. y LE GRAND, J. L. (coord.) (2009/10). Monográfico sobre Las historias de vida en investigación y formación: enfoques francófonos. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, http://www.publius.us.es/cuestiones_pedagogicas/indice_contenidos/num_20. Es interesante conocer la perspectiva que se viene desarrollando en los países francófonos sobre la historia de vida, en la que predomina su consideración como herramienta de formación y a la vez como instrumento de investigación popular y participativa. Este monográfico recoge por primera vez textos en español de la corriente conocida como Histoires de vie en formation (educación de adultos, life long learning, educación popular y comunitaria, etc.).
- VARIOS AUTORES (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesores. Monográfico de la revista Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 14, 3, <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=897>. Contiene numerosos ejemplos de investigación narrativa aplicada a la educación.

Enlaces:

- ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA: <http://www.ugr.es/~abolivar/Inicio.html>. Página web personal del Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Se trata de uno de los máximos exponentes a nivel nacional de la investigación narrativa en el campo de la educación. En la página se pueden consultar sus proyectos y publicaciones sobre el tema.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Esbrina, Subjectivitats i EntornsEducatiusContemporanis. <http://www.ub.edu/esbrina/index-es.html>. Página web de un grupo de investigación pluridisciplinar, forma-

do por investigadores de distintas universidades, dedicados a estudios sobre subjetividad y que emplean metodologías narrativas, entre ellas, historias de vida. Muy recomendable consultar los apartados de «publicaciones» y «tesis».

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Infancia contemporánea. <http://www.infanciacontemporanea.com/>. Formado por investigadores del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, que realizan estudios sobre lenguaje, escuela e infancia utilizando metodologías cualitativas, entre ellas, investigaciones biográficas y narrativas. También es recomendable visitar la página del responsable del grupo, el Dr. David Poveda, para conocer sus publicaciones, especialmente las del apartado «Discurso y narración».

FORUM: Qualitative Social Research. <http://www.qualitative-research.net>. Es una revista online y de acceso libre que publica trabajos sobre metodologías cualitativas. Hay varios volúmenes dedicados a la investigación biográfico-narrativa.

CENTRE FOR NARRATIVE RESEARCH, Univ. of East London, <http://www.uel.ac.uk/cnr/>. El CNR es un centro de referencia internacional que aborda el trabajo narrativo en las ciencias sociales.

EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH ON THE EDUCATION OF ADULTS. Network on Life History and Biographical Research, http://www.esrea.org/life_history_network?l=en.

6. REFERENCIAS

- AMIGO, C. (2011). *Motivación, Retorno e Identidad en la Experiencia Migratoria de una Familia Libanesa en España: Una Perspectiva Intergeneracional*. Trabajo inédito. Prácticum de Investigación. Facultad de Psicología. UNED.
- BARRIOS, B. (2009). *Proceso de construcción de identidad en el contexto de la inmigración*. Trabajo inédito, Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Psicología, UNED.
- BLANCO, F. (2002). *El cultivo de la mente: un ensayo histórico-crítico sobre la cultura psicológica*. Madrid, Machado Libros.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, Force, Universidad de Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (2003). *La fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires. Paidós.
- CAIXETA, J. (2006). *Guardiães da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Brasilia, Brasil.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, (pp. (11-59). Barcelona, Laertes.
- DAVIES, B. y HARRÉ, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20, 1, 43-63.
- DE FINNA, A. (2003). *Identity in Narrative. A study of immigrant discourse*. *Studies in Narrative* 3. Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- DE MIGUEL, J. (1996). Auto/biografías. *Colección Cuadernos Metodológicos*, nº 17. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DESMARAIS, D. (2009/2010). El enfoque biográfico. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 27-54.
- ELLIOT, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and Quantitative approaches*. London, Sage.

- GERGEN, K. y GERGEN, M. (1997). Narratives of the Self. En L. HINCHMAN y S. HINCHMAN (Eds.), *Memory, Identity, Community*, (pp. 161-185). Albany, Nueva York. State University of New York Press.
- GODOLPHIN, N. (1995). A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem en quanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, 1, 2, 125-144.
- GONZÁLEZ, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31, 2, 187-204.
- GONZÁLEZ, M. F.; BARBATO, S.; CAIXETA, J. y CARLUCCI, A. P. (en prensa). O uso de imagens em estudos de Psicologia: exemplos sobre o uso de gravuras históricas e fotografias em pesquisas psicológicas. *Cadernos do CEAM*. Universidad de Brasília.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2009/2010). *Las Historias de vida en el ámbito francófono: Experiencia, formación e investigación*. Cuestiones pedagógicas, 20, 15-26.
- HARRÉ, R. (1991). The discursive production of selves. *Theory & Psychology*, 1, 51-63.
- HERNÁNDEZ, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. HERNÁNDEZ, J. SANCHO y J. RIVAS (Coord.), *Historias de vida en educación*, (pp. 13-22). Biografías en contexto. Esbrina Recerca, Universitat de Barcelona.
- HUBERMAN, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEWAN y K. EGAN (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, (p. 183-245). Buenos Aires, Amorrortu.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers« professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, 443-456.
- KOHLER RIESSMAN, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California, Sage Publications.
- KUSHNER, S. (2009). Prólogo. Recuperar lo personal. En J. RIVAS y D. HERRERA (coord.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- PADILLA-CARMONA, M. T. (2012). Widening participation in Spanish higher education: Will the current form promote the inclusion of non-traditional students? En T. TASMIN HINTON-SMITH (ed.) *Issues in Higher Education Widening Participation: Casting the net wide?*, (pp. 228-244). Hampshire, Palgrave Macmillan.
- PADILLA-CARMONA, M. T. y MARTÍNEZ-GARCÍA, I. (2012). Influences, values and career aspirations of future professionals in Education: A gender perspective. *Educational Review*, DOI: 10.1080/013911.2012.674010
- PENUEL, W. y WERTSCH, J. (1995). *Vygotsky and identity formation. A sociocultural approach*. *Educational Psychologist*, 30, 2, 83-92.
- PINEAU, G. y MARIE-MICHÈLE (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F y BARBATO, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30 (2). 231-259
- SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- VARELA, J. (2008). Historias de vida: La crisis del mundo rural. En ÁNGEL J. GORDO y A. Serrano (Coords.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, (189-210) Madrid, Pearson.

Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas

Gerardo Alatorre Frenk (Universidad Veracruzana)

Resultados de aprendizaje

1. Para empezar a pensar
2. Información
 - 2.1. Principios filosóficos, epistemológicos y ético-políticos
 - 2.1.1. ¿Qué IAP en el siglo XXI?
 - 2.1.2. El acto político de aprender
 - 2.1.3. La validez y la objetividad del conocimiento generado
 - 2.2. Criterios para la aplicación de metodologías participativas
 - 2.2.1. Corrientes en la investigación participativa
 - 2.2.2. El lugar del investigador «participativo»
 - 2.2.3. Redes en movimiento en una escala «meso»
 - 2.2.4. La humildad en la investigación
 - 2.2.4. El oficio de facilitador
 - 2.2.5. La IAP reticular, el investigador activista y la lucha social planetarizada
 - 2.3. Itinerarios de trabajo participativo: instrumentación organizativa y metodológica
 - 2.3.1. Alcances y temporalidades
 - 2.3.2. El taller participativo
 - 2.3.3. Una experiencia de IAP con empresas forestales comunitarias en México
 - 2.3.4. Etapas típicas de un proceso de IAP
3. Actividades
 - 3.1. Mapeo del saber y el poder
 - 3.2. Embriones de incidencia
4. FAQ (Preguntas Frecuentes)
 - 4.1. ¿Con las metodologías participativas se logra un conocimiento tan objetivo como con otras metodologías?
 - 4.2. ¿Qué implica una metodología participativa en términos de la duración de un trabajo de investigación?
 - 4.3. ¿En qué medida se logra una verdadera participación? ¿No existe un riesgo de simulación?
5. Recursos y enlaces
6. Referencias

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Posicionarse como investigador implicado en procesos de generación de conocimiento que contribuyan al tránsito hacia sociedades sin asimetrías sociales o culturales.

Comprender las bases epistemológicas y teóricas de la investigación participativa.

Construir una visión propia respecto a las características y potencialidades de las metodologías de investigación participativa, anclada en vivencias concretas de aplicación de las mismas.

Apreciar la particularidad de esta perspectiva de investigación en el contexto educativo.

1. PARA EMPEZAR A PENSAR

Vivencias

¿Qué sentido tuvo?

Lorena está haciendo orden en el rincón que le sirve de estudio. Entre sus papeles aparece, algo empolvado, un ejemplar de su tesis de maestría en Pedagogía. Suspira. Recuerda momentos de su trabajo en una escuela secundaria rural y se emociona evocando la pasión con que los vivió. La esperanza. Las ganas de contribuir, aunque fuera un poco, a atender problemas evidentes de los y las adolescentes.

Abre la tesis y sus dedos buscan el último capítulo: Conclusiones y propuestas. Empieza a leer y su rostro poco a poco se ilumina. Sonríe y piensa: «nada mal». Recorre líneas en las que brillan la creatividad y la audacia. Hay ahí emocionadas ideas de cosas que pueden y deben hacerse; imágenes de futuros necesarios y posibles, que después de tantos años mantienen su vigencia y su viabilidad.

Sobreviene entonces cierta tristeza. Y algo de rabia. Las propuestas no pasaron de ser eso: propuestas. ¿Románticas ilusiones de la juventud? El malestar va instalándose en su cuerpo. Escucha a una de sus «lorenas» internas:

«Desaproveché la oportunidad. No supe encontrar la determinación, la seguridad en mí misma, para movilizar mi espacio de poder en la institución, y para ayudar a movilizar el de los estudiantes. Hubiéramos podido tener algunos logros concretos, sumando fuerzas...»

Sonríe, con cierta amargura. «Hubiéramos». ¿Qué sentido tiene evocar lo que no sucedió?

Y entonces logra escuchar a otras dos lorenas: la que tiende a complacerse en una especie de conformidad o comodidad frustrada, y la que se rebela y se promete evitar que algo así le vuelva a suceder.

Saber sin poder

Cuando el profe Mario entró a la oficina del director del colegio, lo encontró sumamente alterado. Sudaba y casi se le quebraba la voz: «Hubo una pelea y René está en el hospital».

Mario se lo temía. Desde hacía tiempo, algunos estudiantes y padres de familia le habían hecho comentarios sobre crecientes tensiones, vejaciones, abusos. La convivencia fracturada por enormes diferencias en las formas culturales de entender las relaciones entre los géneros. A raíz de ello, hubo en los pasillos del cole comentarios entre los profes. Se habló de la necesidad de prevenir la violencia, de abrir espacios para escuchar todas las voces, de los estudiantes, padres de familia, profesores y personal del colegio, y directivos. Entenderse un poco mejor todos y tomar algunos acuerdos básicos. Quizá recurrir a psicólogos con experiencia en la gestión de conflictos. Mario y otra profesora se animaron y

acudieron a la oficina del director. Intentaron convencerlo. Pero fue imposible. «¿Quieren darnos lecciones, de cómo conducir un colegio?».

Sale de la oficina y baja las escaleras de prisa. Tiene que llegar pronto al hospital y encargarse de varios delicados asuntos. En el taxi revisa, mentalmente, cómo surgió el problema y cómo fue agravándose: «Qué cosa tan absurda: La jerarquía institucional establece un abismo entre las oficinas donde se toman las decisiones y los pasillos por donde circulan los saberes, los sentires, las opiniones, las propuestas de todos los demás. Y así salimos perdiendo, unos y otros».

Investigar en la era de la vulnerabilidad generalizada

Diana se talla los ojos. Está cansada. Y todavía tiene trabajo para rato.

La labor que desde hace años viene haciendo con la asociación de apoyo a migrantes, en las últimas semanas se ha hecho sumamente pesada y demandante. Se han multiplicado los desahucios y le han encomendado hacer un diagnóstico del problema. Tiene dos días para entregar la propuesta teórica y metodológica.

Ella, en realidad, ya tiene algo muy parecido a un diagnóstico, al menos en su mente. Muchas pláticas ha tenido con los desahuciados, sobre todo en tiempos recientes. Ha logrado crear confianza. Conoce la situación. Desgraciadamente, sumida en un activismo vertiginoso, no ha tenido tiempo para ir registrando lo que va surgiendo y sucediendo.

Se sienta en su escritorio. Emprende la lectura de un libro donde, según le explicaron, encontraría todo lo necesario para elaborar una matriz de categorías teóricas con las cuales, a su vez, podría definir indicadores y elaborar guías de entrevista. Va leyendo, y tomando apuntes en su cuaderno: «Ejercicio del derecho a una vivienda digna, por parte de sectores oprimidos», «Emancipación y empoderamiento de los grupos marginados urbanos», «Formación de cuadros dirigentes en organizaciones de base».

Logra avanzar y se siente satisfecha. Se sabe útil. Está escribiendo «Solidaridad del sector asociativo con sectores excluidos» cuando suena el teléfono. Es Emilio, su pareja: «Necesitamos dejar el piso. El banco ya no nos va a esperar. Estamos sin techo».

Sale de la oficina, y va invadiéndola la indignación. Le vienen a la mente las desesperadas palabras de las tres marroquíes con las que estuvo conversando pocos días antes. ¿A la mente? Realmente no. Lo que le sucede no se ubica en su cabeza, sino más abajo, en los pulmones y en el vientre.

Los saberes, los sentires, la información, el hacer y el poder

Las historias que hemos relatado nos muestran ejemplos de cómo se trenzan en la vida social la gestión de los saberes y la gestión del poder,⁶ atravesados por lo emocional y

⁶ Aquí empleamos el término poder en el sentido de «poder hacer» o de «poder transformar», no de «poder dominar».

lo ético. Hay en nuestras sociedades desencuentros, absurdos, situaciones dolorosas, que pueden atribuirse a la desigual distribución del poder, a los criterios empleados para validar o no los saberes, y a un abundante conjunto de distorsiones históricamente acumuladas. Quien lea estas líneas posiblemente habrá tenido conocimiento de situaciones similares.

Una característica peculiar de los saberes y de la información, que los diferencia de la gran mayoría de los bienes, es que cuando se comparten se multiplican. Y cuando se ligan a las luchas sociales por mayor justicia y bienestar pueden construir poder popular, poder ciudadano. Pero no siempre el saber, el poder y el hacer van de la mano. Mientras muchos de nuestros congéneres, en su acción cotidiana, difícilmente pueden dedicar tiempo al registro y la reflexión en torno a su quehacer, otros se dedican profesionalmente al saber y la reflexión (los académicos), en ocasiones sin lograr tender puentes con la acción social cotidiana en búsqueda de mejor calidad de vida para todos y todas.

Por ello, no es raro que se desperdicien los saberes, tanto los de la gente «de a pie» como los de quienes hacen investigación académica; ni que se generen tensiones y bloqueos entre personas, entre colectivos, o, en última instancia, entre distintas lógicas de producción —circulación— uso de saberes⁷. Estos son los asuntos medulares que han dado origen a lo que conocemos como investigación acción participativa (IAP).

La IAP es un tipo de investigación. Al mismo tiempo, viéndola desde otro ángulo, aparece como una estrategia política para luchar contra las asimetrías y construir una sociedad más justa y sustentable, fusionando la acción con la reflexión. Quienes adoptan este enfoque de trabajo son a la vez «investigadores-actores» y «activistas reflexivos».

Muchas personas y colectivos, desde hace al menos cinco décadas, han cuestionado los modos hegemónicos de gestionar el conocimiento, y se han empeñado en generar visiones conceptuales, estrategias metodológicas y diseños organizacionales que permitan socializar la producción de conocimiento y eslabonarla con la construcción de poder popular para avanzar en el cambio social emancipatorio.

¿De dónde viene la investigación participativa? ¿Cuáles son los principios que la impulsan y le dan sentido?

2. INFORMACIÓN

2.1. Principios filosóficos, epistemológicos y ético-políticos

La investigación-acción participativa (IAP) surge en los años sesenta del siglo pasado, como una manera de realizar investigación y también como una propuesta para un activismo reflexivo, es decir como una herramienta para fortalecer la movilización y emancipación de los grupos desfavorecidos. Nace como corriente epistemológica, ética y política ligada a la Educación Popular y al trabajo del educador brasileño Paulo Freire y de numerosos grupos y organizaciones, principalmente latinoamericanos.

⁷ Preferimos emplear el término «saberes» que el de «conocimientos», para denotar la equivalente legitimidad de lo que saben distintas personas, grupos, culturas, independientemente de su grado de cientificidad.

«A mitad de camino entre las exigencias del saber teórico y las enseñanzas de la movilización popular, la investigación-acción participativa propone una nueva aportación al problema de cómo el saber puede proporcionar poder a los que carecen de él sin injertar durante el proceso nuevas relaciones de sojuzgamiento» (Moreno y Espadas, 2009).

Así, la IAP busca generar conocimiento al servicio del proyecto de sociedad que se construye desde los sectores despojados de poder. Esto implica una actitud comprometida políticamente por parte de los participantes (incluidos los profesionales, que tienen que superar la supuesta neutralidad del saber técnico). El *poder popular* que se pone en marcha en la IAP es

«la capacidad de los grupos de base, explotados por sistemas socioeconómicos, de actuar políticamente y de articular y sistematizar conocimientos, de tal manera que puedan asumir un papel protagonista en el avance de la sociedad y en la defensa de sus propios intereses de clase y de grupo» (Fals Borda y Rodríguez B., 1987, citados en Colectivo IOÉ, 2003).

Las metodologías de investigación participativa surgen, así, ligadas al compromiso de educadores e investigadores, particularmente en América Latina, con las luchas y el empoderamiento de los sectores con menor cuota de poder en nuestras sociedades: los campesinos, los indígenas, los obreros, las mujeres y los habitantes de los barrios y las colonias populares.

2.1.1. ¿Qué IAP en el siglo XXI?

Cincuenta años después observamos un panorama complejo. En la actual crisis civilizatoria, la sobrevivencia misma de la especie humana en el planeta se ve amenazada por el deterioro de las relaciones entre los seres humanos, la prevalencia de la pobreza, la injusticia, etc., y las graves disrupciones climáticas y ecosistémicas provocadas por la quema masiva de combustibles fósiles, base del actual modelo de producción y consumo. Subsisten relaciones de dominación, no sólo de unos individuos, sectores o países por otros, sino también de unas epistemologías por otras; es decir, de unos sistemas de producción / circulación / apropiación y uso de saberes por otros.

Asistimos a una superposición de crisis: financiera, inmobiliaria, ambiental, social, de seguridad. Para poblaciones cada vez más numerosas resulta difícil ejercer derechos tan básicos como el acceso al alimento sano, al agua en cantidad y calidad suficientes, a un trabajo satisfactorio, a una vivienda digna. Ya todos (o casi todos) somos, como Diana, «población vulnerable» o «población afectada».

Al mismo tiempo surgen, configuradas como redes, nuevas modalidades de colaboración, de comunicación, y de registro, circulación y procesamiento de informaciones y saberes. Avanzan más rápidamente estos cambios que las capacidades de analizarlos y comprenderlos.

En estas cambiantes circunstancias, considerando las nuevas oportunidades y de cara a los ingentes retos que arriba señalábamos, ¿cuál es el papel actual de la investigación-acción-participativa? Creemos que la IAP tiene mucho que ofrecer, como puente

entre la reflexión y la acción. Por ejemplo, puede ayudar a evitar la frustración de quienes, como Lorena (en la primera historia que relatamos), realizan investigaciones, generan propuestas valiosas, y al final no pueden ver su cristalización en procesos concretos.

La IAP no es únicamente una manera de investigar o de implicarse en una acción transformadora; también es una estrategia a la que recurren las organizaciones y redes para articular la acción con la gestión de los saberes. Ofrece lineamientos para idear e instituir mecanismos horizontales que propicien el flujo de saberes entre las instancias de toma de decisiones y los espacios donde la experiencia cotidiana está produciendo conocimientos. Sería ésta una vía para no seguir lamentando casos como el del colegio donde trabaja el profesor Mario, en nuestro segundo relato.

Veamos cuáles son los principios éticos, filosóficos, epistemológicos y políticos de la IAP. En un siguiente momento abordaremos los aspectos procedimentales.

2.1.2. El acto político de aprender

La IAP «rechaza la asimetría implícita en la relación sujeto/objeto que caracteriza a la investigación académica tradicional» (Fals Borda y Rahman, 1991, citados en Anderson, 1999: 92). En lugar de ella, intenta construir una relación sujeto-sujeto entre quienes intervienen (los «internos» y los «externos», aunque esta distinción no siempre puede hacerse tajantemente).

Desde la mirada y el posicionamiento de la IAP, «no sólo es imposible captar una realidad social de opresión desde una objetividad pura, sino que el proceso de aprehensión de la misma se desarrollará en una u otra dirección en función de la práctica social en que la conciencia se involucra confirmándola y/o transformándola» (Moreno y Espadas, *op. cit.*). La realidad es aprehendida por los sujetos a través de un proceso de internalización, de conocimiento interpretación, donde los hechos adquieren significado. Este significado dependerá del sistema de representaciones con los que cada persona o cada colectividad codifique y descodifique su propia realidad. En esta medida, ni la realidad es objetiva ni la ciencia es neutra.

En palabras del pensador y militante colombiano Orlando Fals Borda (1987: 136), «la ciencia no posee valor absoluto, como si fuera un fetiche con vida propia, sino que es un conocimiento válido y útil para determinados fines y que funciona con verdades relativas. Toda ciencia, como producto cultural, busca un propósito humano determinado y, por lo mismo, lleva implícitos los sesgos valorativos de las clases a las cuales pertenecen los científicos. En otras palabras, favorece a quienes la producen y controlan».

Por otro lado, como nos dice Jean Paul Sartre, la conciencia solo puede adquirir nuevas perspectivas si es capaz de embarcarse en una praxis diferente (Sartre, 1960, citado en Moreno y Espadas, 2009). En ese mismo sentido, Paulo Freire decía que si el conocimiento no implica transformar la realidad no es verdadero conocimiento (Cf. Colectivo IOÉ, 2003). Desde esta perspectiva, solo conocemos la realidad social cuando intervenimos en ella; la conocemos para intervenir en ella o porque hemos intervenido en ella.

Joel Martí (s/f: 1) señala que

«las metodologías participativas parten de un planteamiento relacional: se trata de construir nuevas pautas de relaciones sociales para transformar la realidad existente, desde el supuesto de que lo que las personas son, piensan y hacen (su acceso a los recursos, su comportamiento, sus normas y valores), se explica por su posición en las estructuras de relaciones sociales».

Así, la realidad se completa en el propio proyecto de construir el futuro buscado como realidad posible de vivirse como experiencia. La realidad nos dice Hugo Zemelman (1987), se transforma en la medida en que se crean subjetividades sociales o utopías colectivas que recogen lo que existe como potencial en la realidad presente.

La IAP evita dos tipos de desequilibrio: el que se produce, por ejemplo en el ámbito de las ciencias sociales o naturales, cuando la actividad intelectual se vuelve un fin en sí mismo (la reflexión sin práctica, como en el caso de la tesis de Lorena); y el que se genera cuando en la vorágine del activismo no se otorga suficiente importancia al debate teórico (la práctica sin reflexión, incluyendo, en los casos extremos, la idea de que la teoría sólo desvía los esfuerzos que deberían dirigirse a la transformación social). Se evitan en la IAP estos desequilibrios generando «un proceso en espiral de planificación, acción, observación y reflexión» (Kemmis y McTaggart, 1992). Al mismo tiempo, se concibe a la producción de conocimiento como algo de todos, no solo de algunos expertos o académicos. (En la historia de Mario y su colegio, las jerarquías rompen la posibilidad de valorizar los saberes los «sin voz»: padres de familia, estudiantes y profesores). No se trata en la IAP de ir de la teoría a la práctica, ni de la práctica a la teoría, sino de la práctica a la práctica, pasando por etapas de cuestionamiento, análisis y discernimiento de nuevos rumbos de acción. El proceso de análisis, el esfuerzo interpretativo, permite derivar de las experiencias diversos aprendizajes, que a su vez nutrirán las experiencias.

2.1.3. La validez y la objetividad del conocimiento generado

Como recién señalamos, aunque los propósitos de la IAP no son únicamente cognoscitivos, ciertamente incluyen esta dimensión: se busca generar conocimiento desde y para los procesos de acción social transformadora. Suelen surgir dudas y discusiones relacionadas con el grado de objetividad del conocimiento que se produce en la IAP, dada la peculiar implicación de los investigadores en el proceso.

Una primera consideración al respecto nos lleva a poner en duda la objetividad de cualquier investigación de carácter social. Como nos dice Hernández (2010: 8) es importante «darnos cuenta de lo artificial y artificioso que resulta, desde el paradigma de la complejidad, decir que observamos algo “con objetividad”, como si nosotros, con nuestra presencia como observadores, no influyéramos en lo observado».

Al referirse a la investigación descolonizada, Hale (2004: 6) señala que ésta merece ser impulsada

«no sólo por razones éticas, aunque éstas siempre tienen que estar presentes. Adicionalmente, [este tipo de investigación] tiene el potencial de rendir una mayor comprensión analítica,

y hasta novedosos acercamientos teóricos en relación al tema determinado. El investigador trabaja mano en mano con los protagonistas, y de tal manera, adquiere una visión mucho más integral y compleja de los procesos políticos-culturales en juego. La innovación teórica viene de la práctica política. Es decir, los actores políticos encuentran una creciente disonancia entre sus deseos y necesidades, por un lado, y los parámetros teóricos existentes, por el otro. Para aliviar tal disonancia, dichos actores formulan nuevas formas de hacer la política, y así generan maneras nuevas de conceptualizar su realidad. Más tarde, a veces mucho más tarde, los intelectuales y académicos registran estos conceptos nuevos en sus propios estudios, y se ponen a elaborarlos en forma de “teoría”.

El propio Charles Hale (2004:9) nos hace ver que

«lo que gana el investigador es mucho mayor, no sólo en términos éticos, sino también en cuanto a los objetivos pragmáticos de la investigación: más acceso al tema, una comprensión mayor, una visión «desde adentro» que un investigador convencional difícilmente logrará».

Finalmente, conviene tener en mente lo que señala Tomás R. Villasante (s/f: 4) en relación con la cientificidad del trabajo con grupos de base:

«no vamos a participar con los sectores más de base porque estos vayan a aportar mejores razones lógicas o científicas, sino precisamente por lo contrario, porque lo que suelen aportar es un complejo caos de síntomas del momento con saberes tradicionales, y al tiempo mezclado con lo que dijo la TV y con algunas intuiciones muy creativas, y también disparates más o menos justificados. No es porque tenga razón lo popular por lo que partimos desde ahí, sino porque tiene muchas razones contradictorias entre sí, y eso nos parece que es un campo relacional muy fecundo si se sabe aprovechar. Es en los disensos que cada sujeto tiene consigo mismo y con los otros, desde donde les podemos sacar “cuadros de conductas”».

Aclara Villasante (2006:4) que

«no estamos en la lógica de un sistema de conocimiento social pleno, entre otras razones por ser éste imposible, sino en las posibilidades de construcciones viables entre sujetos. Unos sujetos están especializados y tienen experiencia en algunas técnicas, otros son sujetos con recursos para hacer investigaciones o intervenciones, y otros simplemente viven la vida y si se ven afectados por algún proceso social actúan según su sentido común o los estereotipos adquiridos. Es decir todos estamos siempre implicados en algún grado e interactuamos con diversas lógicas. La implicación, decíamos hace una década, es “colocarse más allá del cerebro, cuando observador y observado sienten que están aprendiendo juntos, cuando vibran en una tarea conjunta y creativa para ambos, aunque lo vivan de forma distinta”».

O con las palabras de Fals Borda (1986):

«la vivencia comprometida aclara para quién son el conocimiento y la experiencia adquiridos... una tensión dialéctica cuya problemática sólo se resuelve con el compromiso práctico, esto es en la praxis concreta».

Los expertos (metodólogos, profesionistas o especialistas) tienen su verdad, quienes ponen los recursos financieros (si es el caso) tienen la suya; y los sectores populares las

suyas. La invitación que hace Villasante (2006:5) es a superar estas verdades parciales, lo que implica

«entrar en procesos auto-críticos y críticos, en donde las verdades colectivas que se vayan construyendo al menos sean creativas y operativas para el conjunto de los implicados, o los que se quieran implicar. La metáfora de un juego de espejos (un tanto deformados según cada cual) nos puede servir para poder hacer alguna construcción más colectiva del conocimiento y de la acción».

Pueden distinguirse varias **dimensiones** en la Investigación-Acción:

- Una dimensión cognoscitiva: la generación de un conocimiento crítico, reflexivo, colectivo, participado, emancipador, y que no concluye con la producción de conocimientos sino en la actuación frente a las realidades sociales.
- Una dimensión pedagógica, que aporta herramientas de autoformación grupal: tiempos y espacios para que los miembros de una colectividad compartan ideas, conocimientos y experiencias; piensen juntos, busquen y analicen informaciones sobre cuestiones que les interesen; evalúen sus prácticas para aprender de los aciertos y errores, etc.
- Una dimensión movilizadora y política: la dinamización de las energías sociales, la transformación de situaciones asimétricas, la construcción de poder ciudadano y el fortalecimiento organizativo.

Llevada a sus últimas consecuencias, la IAP lleva a la creación de formas participativas (incluyentes) de gobernanza, de gestión de los asuntos públicos. A partir del reconocimiento de las inequidades económicas, sociales y culturales que existen en las sociedades, da voz y voto a una diversidad de actores. Establece o busca establecer horizontalidad en los saberes y poderes de actores diversos: organizaciones, grupos, asociaciones, autoridades, instituciones, empresas, etc.

Para ello, requiere una estrategia de concertación, que nada tiene de fácil. Hay inercias muy arraigadas y resistencias frente a lo que puede afectar intereses, a muy distintas escalas: desde la vida cotidiana de cada familia, cada barrio y cada centro de trabajo hasta la esfera de la geopolítica.

2.2. Criterios para la aplicación de metodologías participativas

2.2.1. Corrientes en la investigación participativa

La familia de las metodologías participativas es extensa, y sigue ampliándose. Asistimos a una gran creatividad, relacionada con la enorme diversidad de los objetivos a lograr, de las situaciones problemáticas concretas, de los actores implicados, de las corrientes teórico-políticas en juego y de las oportunidades y limitantes inherentes a la plataforma organizacional o institucional en la que surgen. Hay propuestas metodológicas diseñadas para el medio rural o bien para el urbano. Se generan, aplican y/o promueven

las metodologías participativas en agencias internacionales, instituciones de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y otras entidades sociales. (Desgraciadamente, también proliferan las iniciativas que simulan ser participativas, y que para ello recurren a dispositivos que permiten validar, con un barniz de participación, conclusiones o decisiones previamente tomadas).

Las iniciativas para tender puentes entre la reflexión y la acción surgen desde muy distintas «plataformas organizacionales»; por ejemplo, desde el compromiso ético y político de los investigadores se despliegan esfuerzos para vincular la actividad académica con los movimientos sociales; desde los grupos u organizaciones «populares» se desarrollan iniciativas para abrir, dentro de las dinámicas del activismo, espacios para la sistematización y análisis de las prácticas; también, desde la gestión o administración pública en algunos países, asistimos a esfuerzos de planificación participativa de las políticas y programas sociales en barrios y colonias.

En el ámbito rural latinoamericano se han aplicado metodologías como el Diagnóstico Rural Participativo (DRP) y la Evaluación Rural Participativa (ERP) que agrupan diversos métodos y técnicas orientados a que la población local analice su realidad, exprese sus problemas y prioridades, y utilice esta información para orientar el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo. También cabe mencionar la iniciativa internacional de los Sistemas de Análisis Social (SAS2), que surge para crear y utilizar el conocimiento para el bien común. Desde la antropología ha habido valiosas búsquedas, como la que Charles Hale (2004) ha denominado «investigación descolonizada». Hay también quienes hablan de investigación militante (cfr. Colectivo Situaciones, 2003). Y luego está toda la línea de trabajo teórico-metodológico ligada a los presupuestos participativos; inicia con la experiencia de Porto Alegre, Brasil, tras la victoria, en 1989, del Partido dos Trabalhadores en las elecciones de ese municipio; empieza a haber experiencias de este tipo en Argentina, Europa y otros lugares.

En España, en torno a personajes como Joel Martí y Tomás R. Villasante se desarrolla una corriente de gran creatividad teórica y política: la Red CIMAS, una «red de profesionales comprometidos con la transformación social y las democracias participativas» (cfr. <http://www.redcimas.org/>). Esta Red asume una posición crítica frente la IAP «cuando [ésta] se reduce a una escucha de los problemas de los dirigentes de las asociaciones locales, y a una serie de dinámicas socio-culturales, bien intencionadas, pero poco autocríticas y eficientes a la hora de abrirse a la mayoría de la población». En lugar de IAP aquí se habla, más bien, de sociopraxis (cfr. Villasante, 2002 y 2006).

Existen, pues, muy diversas corrientes; se comparte un cierto posicionamiento ético y político respecto a la producción, circulación y empleo del saber; y a la vez hay diferencias. Algunas propuestas metodológicas han pasado por un proceso más profundo de «sistematización» que otras.

2.2.2. El lugar del investigador «participativo»

¿Es la IAP (o la sociopraxis) una metodología de investigación para «investigadores políticamente posicionados»? En realidad, toda investigación tiene un posicionamiento,

tácito o explícito. Quizá la diferencia es que en la IAP se busca hacerlo explícito. En palabras de Villasante (s/f: 7): «Lo peligroso de la neutralidad en los valores es creerse que existe, pues entonces es cuando no se deja controlar».

Dice Hale (2004:2) que

«el investigador(a) es un actor social posicionado. Tiene género, cultura y perspectiva política propios; ocupa una posición determinada en las jerarquías raciales nacionales y transnacionales; y su formación educativa como investigador le ubica en un estrato social muy particular [...]. Si somos actores sociales posicionados, hay todo un abanico de respuestas que podríamos dar a las preguntas básicas: ¿conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién? Según las respuestas que damos, nos posicionamos como investigadores».

Hernández (2010: 1-2) retoma la recomendación del científico y ciberneta Heinz von Foerster: «antes de abalanzarnos a solucionar un problema, debemos preguntarnos para quién es un problema y por qué somos nosotros los que debemos solucionarlo». Cuando nos acercamos a cualquier realidad para conocer algo sobre ella ya tenemos unas razones por lo que lo hacemos, razones tal vez no explicitadas suficientemente pero no por ello menos reales. La definición misma de lo que es un problema es algo atravesado por las ideologías. Explicitar, discutir, poner en duda estas bases, tanto teóricas como ideológicas, tiene que ser la primera tarea al planificar cualquier investigación. Añade Hernández (ibíd.):

... «esta discusión no nos debe paralizar sino cuestionar desde la raíz el sentido de la misma, cuestionamiento que nos llevará a la construcción de unos principios mínimos, consensuados y explicitados que sustentarán toda la investigación, tanto su para qué, sus por qué, como su forma de llevarla a cabo, su metodología».

Cuando es un grupo u organización de base quien toma la iniciativa de emprender una investigación-acción, y nos invita a fungir como facilitadores, existen condiciones propicias para un trabajo participativo. Si somos nosotros quienes tomamos la iniciativa de investigar participadamente habrá que construir, de manera negociada, la demanda.

... «¿cómo empezar a trabajar? —se pregunta Hernández (2010: 3)—. En este modelo se rompen las barreras entre el “ellos” y el “nosotros”, entre los que “necesitan ayuda” y los que la “podemos dar”, entendemos que estamos metidos en el mismo barco, un barco con distribución muy injusta de cubiertas y camarotes y muchas veces, con una tripulación bastante despótica. La idea no es investigar para saber cuáles son las necesidades de “la gente” para después nosotros decidir qué hacer para dar soluciones. Se trabaja desde el compromiso, desde la implicación, aunque con distintos niveles según las distintas situaciones».

Quien se implica en una experiencia inspirada en la IAP necesita aclarar(se), desde un principio, cuál es o cuál va a ser su posición y su papel en el proceso; y tratar de ir aclarando, con los demás actores implicados, qué lugar y participación van a tener todos. Es crucial saber qué tipo de relaciones sociales tejemos, cuando producimos conocimiento. Cómo van a involucrarse quienes viven al día y cómo van a participar quienes, desde una posición quizá un poco más holgada, buscamos contribuir al cambio social y a una mejor calidad de vida para las mayorías. Puede hablarse de una necesaria correspondencia en-

tre la cuota de poder de cada persona o colectivo humano y su cuota de responsabilidad frente a la sociedad.

En cada proceso o iniciativa «tipo IAP» veremos un acomodo distinto de la constelación formada por los «internos» (protagonistas centrales implicados), los «externos» (encargados de la orientación metodológica del proceso) y, eventualmente, la o las instituciones que cobijen o impulsen dicho proceso. En todo caso, uno de los criterios de trabajo es que los profesionales externos deben asumir un papel subsidiario y tratar de hacerse prescindibles, generando las condiciones en las que ya no será necesaria su presencia.

2.2.3. Redes en movimiento en una escala «meso»

Martí (s/f: 2) nos invita a entender la IAP «como una metodología que debe permitir a los agentes *«recrear las redes sociales»*: es decir, transformarlas desde la (auto)reflexión sobre las estructuras existentes (redes sociales que, por definición, son sistemas dinámicos, abiertos y complejos). Se busca que estas redes tengan un carácter *ciudadanista*, que sean multicéntricas, interdependientes y con un sólido sustento en alianzas estratégicas con bases sociales.

Explica Villasante (2006:7) que

«son los vínculos relacionales y sus dinámicas los que van construyendo a los sujetos y los procesos, desde su capacidad de acoplamiento o de juegos, ante los condicionantes externos e internos. No es tan importante la sociedad en su red en conjunto o tales o cuales actores, sino los “conjuntos de acción” intermedios, los que bloquean o hacen emerger las nuevas situaciones» (subrayado nuestro).

Este autor también enfatiza (2006:3)

que es necesario implicar «a las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que pueden moverse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestras calidades de vida. Para esto no hace falta ser un teórico de los movimientos sociales, sino alguien que se siente implicado en sus procesos concretos. Siempre estamos implicados aunque no lo sepamos, pero lo que aquí se nos recuerda es la importancia de ser conscientes del ¿para qué? y del ¿por qué? hacemos lo que estamos haciendo».

Cuando Villasante hace referencia a las «redes que ya están en marcha» se refiere a

«cuatro espacios de relaciones que nos influyen y en los que influimos: una red familiar que nos influye desde nuestro nacimiento y durante toda la trayectoria vital, incluyendo la familia construida por nosotros mismos; una red de trabajo, de ocupación; una red de ocio, la formada por las personas con las que compartimos el tiempo libre, el tiempo de juego; y una red local, porque siempre vivimos en algún sitio, algún entorno nos influye».

Al implicarnos en un ejercicio tipo IAP desde una posición de personas o grupos solidarios con determinada «población afectada» es importante evitar incurrir en idealizaciones, tanto de nosotros mismos (los investigadores o metodólogos externos) como de

las redes sociales con las que trabajamos. En las relaciones que establezcamos con grupos u organizaciones de base, debemos tomar previsiones contra nuestro propio poder; concibiéndonos como participantes y aprendices en el proceso, aportando nuestros conocimientos y convirtiéndonos también en objeto de análisis. Las personas e instituciones que participan como facilitadoras deben estar abiertas a la evaluación de sus intereses y expectativas.

2.2.4. *La humildad en la investigación*

Existen muchos mitos en torno a la figura del investigador. A veces, por ejemplo, se da por sentado que, al llegar los investigadores a trabajar sobre un determinado tema o problema es cuando habrá posibilidades de conocerlo, entenderlo y emprender acciones para solucionarlo. Son ideas que circulan en algunas instituciones, entre ciertos investigadores, y también en algunas de las comunidades donde se desarrollan las investigaciones. Subsiste la idea de que «unos ponen la problemática, y otros la solucionática».

Al respecto, Hernández (2010:14) señala que «ni el problema está en “los otros” ni nosotros somos “solucionadores”. Nuestro papel es servir de provocadores para que se produzca un cambio en las relaciones deterioradas o rotas. Para eso tenemos que aclarar bien la demanda y las expectativas y no dejar nunca fuera a las personas demandantes».

Antes de llegar nosotros, como investigadores o metodólogos externos, a una situación dada, ya hay saberes, acciones, redes. Necesitamos estar atentos a todas esas **pre-existencias**. En una amplia gama de ámbitos de la vida social, de las luchas y esfuerzos de la gente, hay conjuntos de acción; algunos de ellos más delineados, otros más «difusos». En la vida cotidiana se desarrollan procesos, quizá poco visibles, de generación colectiva de saberes y de construcción de poder. Para visualizarlos puede servir la imagen de una red de veredas; se trata de saberes, discursos y relaciones con los que todo investigador necesita familiarizarse, antes de pretender «lanzar» cualquier investigación.

Quien emprende un ejercicio IAP es alguien que valora el saber popular, la riqueza despreciada por los supuestos hegemónicos acerca de la producción, la posesión y la aplicación del saber. Pero aquí no caben las nostalgias, los idealismos, los autoidealismos ni las culpas. Se trata de desmontar, colectivamente, los «entendidos», lo que se da por sentado; se trata de deconstruir el discurso establecido y poner en diálogo distintas visiones culturales para construir nuevos discursos, nuevas formas de concebirse y de actuar, a partir de la diversidad de saberes, cosmovisiones, y formas de articulación social a nivel regional, nacional y mundial.

2.2.5. *El oficio de facilitador*

Si no le corresponde al «investigador participativo» generar el conocimiento diagnóstico ni proponer soluciones ¿cuál es su papel? El aporte de los agentes con un posicionamiento afín al de la IAP consiste en promover la creatividad social y facilitar la construcción (participativa, interactoral, intercultural) de conocimiento diagnóstico, de

acuerdos, de planes de acción, colaborando con grupos, organizaciones, luchas sociales. Por ello se les ha llamado «parteros de saberes» (De Zutter, 1994).

Están llamados a desempeñar funciones de mediación y dinamización intercultural, en distintos ámbitos sociales y desde distintas plataformas organizacionales o institucionales. Pueden participar en procesos de muy distinto carácter y alcance: desde las intervenciones puntuales, concretas, hasta el diseño de políticas públicas, la producción teórica y metodológica, la creación de nuevos códigos de convivencia y la construcción de ciudadanía.

Ayudan a comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez; pueden aportar elementos para entender la génesis de los problemas (recuperación crítica de la historia), visibilizando las relaciones que existen entre lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial; también pueden ayudar a trascender la visión lineal de los procesos y las visiones dicotómicas y estáticas de la realidad.

En muchos casos, aportan elementos interdisciplinarios para la comprensión de los problemas, aprovechando los aportes complementarios de los diversos enfoques (antropológico, sociológico, psicológico, histórico, etc.). Y, además de tender puentes entre disciplinas, pueden contribuir a crear vínculos entre actores (entre géneros, entre grupos etarios, entre pobladores y autoridades). Se trata, así, de agentes capaces de densificar el entramado social, el entramado epistémico, el entramado político.

No olvidemos, sin embargo, que todo ello implica moverse, constantemente, en un terreno lleno de incertidumbre. Quien decide involucrarse en una iniciativa «tipo IAP» sabe, de antemano, que encontrará problemas y cometerá errores; sabe también que de éstos puede aprenderse tanto o más que de los logros. Hacer IAP es moverse en arenas movedizas, no sobre caminos sólidos o previsibles; quienes participan en el proceso (no solo los facilitadores, sino todos los implicados), suelen alejarse de las zonas que la costumbre ha vuelto confortables.

2.2.6. La IAP reticular, el investigador activista y la lucha social planetarizada

Como nos lo muestra la historia de Diana, numerosos estudiantes y académicos están pasando a formar parte de la «población afectada por las políticas neoliberales». A estas alturas de la historia se superponen las identidades de estudiantes, de profesionales, de activistas; se diversifican rápidamente las formas de sentirse parte del movimiento social y de realizar acciones políticas transformadoras. En las instituciones académicas se emprenden investigaciones y procesos formativos intentando contribuir a cambiar situaciones que tienen insatisfechos o inconformes a los propios docentes, investigadores y estudiantes, o que están afectando a personas o colectividades cercanas, es decir a las redes a las que pertenecen. Casi siempre encontraremos a académicos en los grupos, organizaciones o redes en lucha contra las innumerables asimetrías que caracterizan la vida, desde la doméstica hasta la geopolítica planetaria, y lo interesante es que ya no se trata tanto de «ponerse al servicio de las organizaciones populares» sino, más bien, de articular luchas.

El activista reflexivo es quien intenta articular una acción política con un esfuerzo de sistematización y teorización sobre y para dicha acción. (Al respecto cabe notar las tensiones que en ocasiones surgen al interior de las organizaciones entre una corriente reflexiva y una más antiacadémista). Una importante labor de estos intelectuales actores es ayudar a la sistematización de las experiencias de los grupos en que participan, para valorizar la riqueza de los aprendizajes que aportan esas experiencias, tanto las exitosas como las fallidas. Los y las lectoras interesadas podrán encontrar en Óscar Jara (p. ej. 1997) interesantes propuestas metodológicas para la sistematización de experiencias.

En algunos casos, los estudiantes y académicos interesados en la IAP ya formamos parte de un grupo u organización, pero en otros no. Cuando no existe tal pertenencia, empezamos por averiguar si hay (o no) un «movimiento difuso» tendiente a generar el cambio social que estamos buscando. Es decir, indagar quiénes comparten nuestras inconformidades, qué saberes ya se han generado y qué alianzas se han establecido o podrían establecerse. (Ver, al respecto, el último ejercicio de este capítulo). Todos somos miembros —en los hechos o potencialmente— de algún conjunto de acción.

El investigador-actor necesitará aclarar(se) cuál es el granito de arena que considera poder aportar, en función del tipo de asimetría o de desigualdad que lo interpela y que se propone contribuir a atacar. También necesitará definir la relación que buscará construir con otros afectados o interesados.

2.3. Itinerarios de trabajo participativo: instrumentación organizativa y metodológica

No propondremos aquí una ruta metodológica que haya que seguir para hacer investigación participativa, porque habrá tantas rutas posibles como personas interesadas en implicarse en dinámicas de producción de saber/poder con miras a la construcción de sociedades menos asimétricas. En lugar de ello, ofrecemos aquí elementos para que cada quien diseñe su propia ruta.

2.3.1. Alcances y temporalidades

Quien se involucra en este tipo de investigación debe tener claro cuáles van a ser el alcance y la duración de la investigación, lo cual tiene que ver, en parte, con la existencia o inexistencia de **respaldo o cobijo de la IAP por parte de alguna organización o institución**. Nuestro involucramiento en una investigación participativa puede responder a una motivación personal, a que hemos sido contratados para ello, o bien a una demanda explícita de un grupo u organización. Cada situación tendrá un horizonte temporal distinto y presentará un conjunto específico de oportunidades, limitaciones y posibles dificultades.

Uno de los problemas más frecuentes en los procesos «tipo IAP» surge al intentar acoplar los ritmos del trabajo en comunidad con los plazos establecidos por las instituciones. La participación se inhibe cuando surgen las prisas, sobre todo cuando se pretende acelerar la obtención de información.

Cuando un académico, estudiante, promotor comunitario o quien sea, emprende un «proyecto» de investigación participativa, valora el **alcance** que quiere y puede tener, dependiendo de la duración del proyecto, del número y capacidades de quienes lo estarán impulsando, de los recursos disponibles, etc. Si hay condiciones favorables, un proceso de investigación-acción puede generar cambios de fondo, reflejarse en acciones concretas e, inclusive, **instituir** (normas, espacios de diálogo o experiencias educativas). Pero aún en proyectos o procesos cortos, un ejercicio de investigación participativa **crea situaciones** en las que se generan nuevas representaciones e imaginarios.

La investigación participativa puede ser de **ciclo corto** (semanas), **medio** (meses) o **largo** (años). De hecho, esos distintos ciclos no sólo tienen implicaciones en términos de la duración y la amplitud del proceso, sino también de los tipos de relaciones que se establecen entre quienes investigan o asumen un papel de animación metodológica y los demás participantes.

Al abordar el caso de la IAP de ciclo corto, Hernández (2010: 11) señala que sus herramientas metodológicas por excelencia son las entrevistas personales o en pequeños grupos: «estas entrevistas en sí constituyen una oportunidad para que las personas planteen el dolor, reflexionen sobre lo dicho, reencuadren el problema e incluso definan los primeros pasos hacia las soluciones posibles». El aporte del investigador participativo se centra en la escucha, la reflexión, la reconstrucción del relato, la priorización y la búsqueda de alternativas.

La IAP de ciclo medio se aplica con colectivos que viven o se movilizan en torno a problemas y demandas específicas. En esta modalidad, lo que se requiere, por parte de quien asume la conducción metodológica, es una serie de actitudes y aptitudes «de dinamización, apertura de miras, técnicas grupales, técnicas visuales, capacidad de escucha de lenguajes no verbales, técnicas de comunicación adaptadas a las circunstancias, resolución de conflictos, etc. Otra característica de este trabajo es que nos tenemos que preocupar para que se vayan viendo resultados rápidos, concretos, pequeños pero visibles» (Hernández, 2010: 12).

En este camino no faltan las dificultades. Hernández comenta

«a veces lo más difícil es romper el círculo vicioso creado de clientelismo y petición individual. Yo pido, tú me das; yo no tengo, tú tienes; yo tengo, tú no tienes; tú eres débil, yo te protejo; yo puedo, tú no puedes; etc. Es difícil cambiar eso en los demás, pero creo más difícil cambiarlo en nosotros y nosotras, profesionales acostumbrados al poder del conocimiento» (*ibíd.*).

Finalmente, en la investigación participativa de ciclo largo se generan procesos de participación social amplia en torno a proyectos comunitarios de desarrollo endógeno o desenvolvimiento local, los planes integrales, los presupuestos participativos, etc. Dentro del ciclo largo (o «anidados dentro del ciclo») se desarrolla un cierto número de ciclos cortos o medios.

Supongamos que hemos sido contratados por una institución para llevar a cabo una investigación participativa. De acuerdo con Hernández (2010: 3) «el primer cuestiona-

miento deberíamos hacérselo a la institución a la que pertenecemos o que nos contrata. Muchas veces hay que “leer entre líneas” y no quedarse en los principios que declaran». Frecuentemente encontraremos incoherencias entre el decir y el hacer de las entidades; pero ¿cómo reaccionamos frente a ellas? Hernández menciona cuatro diferentes estilos posibles: el conformista, que asume la imposibilidad de cambiar cualquier cosa; el reformador, que busca cambiar poco a poco, sin tocar los problemas de fondo; el subversivo o huracán, que todo critica y denuncia y que suele conducir a la frustración; y, finalmente el estilo «semilla».

En el estilo semilla no se trata de

«enfrentarse a las personas sino a las palabras para revertir el discurso, aprovechar la fuerza del contrario para que sea él mismo el que se enfrente a sus palabras y hechos. Es evidenciar las trampas que se han ido tejiendo por las incoherencias entre las palabras y los hechos, pero no con el propósito de denunciarlas sino de aprovecharlas para provocar la reflexión, para que no quede otro remedio que cambiar. Lo llamamos estilo semilla porque hay que buscar los resquicios que deja la pesada losa de las burocracias, de la historia, de la costumbre y de los intereses ocultos, e imitar a esas pequeñas hierbas que rompen la solidez de una capa de cemento y son capaces de florecer. Por supuesto que este estilo se puede llevar a cabo en una institución y con personas que declaran, al menos teóricamente, tener unas motivaciones compatibles con las nuestras» (Hernández, 2010: 4).

Esta misma autora (2010: 30) nos indica cuáles son las condiciones mínimas que debe garantizar una institución para poder llevar a cabo un proceso de investigación participativa con posibilidades de éxito: debe haber predisposición de algunos profesionales para llevarlo a cabo y debe ser posible negociar tiempos y recursos. Otras condiciones, que facilitan el proceso y aumentan las posibilidades de éxito son la formación y el seguimiento metodológico, la posibilidad de trabajar a largo plazo, la existencia de movimientos sociales y la posibilidad de trabajar en un territorio suficientemente abarcable.

En todo proceso de investigación participativa hay momentos de **apertura** y momentos de **cierre**. Martí (s/f: 3) explica que los momentos de apertura tienen un carácter expansivo: «buscamos movilizar, implicar más agentes, introducir más puntos de vista en el debate, promover la reflexión y creatividad colectiva al analizar los problemas y buscar soluciones». Por el contrario, los momentos de cierre sirven para concretar, tomar decisiones y establecer compromisos (que requerirán procesos de negociación y consenso). Así, «la visión general del proceso se plantea como un acordeón que se va abriendo y cerrando, como triángulos donde se contraponen necesariamente distintas perspectivas y como puntos de convergencia donde se coincide provisionalmente para avanzar entre los distintos actores implicados» (Villasante, 2002: 4).

2.3.2. *El taller participativo*

La IAP se apoya en un abanico de herramientas y procedimientos para reunir y analizar información, imprimiéndoles su filosofía de participación y transparencia. En especial son útiles las técnicas que facilitan la relación, el intercambio, el diálogo, la par-

ticipación, en definitiva la comunicación entre iguales. Por ello, una de las herramientas básicas es el **taller de participación** que, de acuerdo con la definición que nos da Martí (s/f:12), es «una reunión de grupo guiada por conductores-coordinadores, que tiene por objetivo definir y analizar problemas, producir soluciones de consenso y, en última instancia, movilizar y corresponsabilizar a los agentes sociales implicados».

Nos pareció pertinente plasmar aquí, casi íntegramente, lo que sobre los talleres señala este autor:

- Un taller promueve el intercambio de ideas, la creatividad grupal y la toma de decisiones de un número limitado de personas (para garantizar que todas ellas pueden realizar sus aportaciones) en un espacio de tiempo reducido. El colectivo que participa puede ser un grupo existente con anterioridad al taller o bien creado ad hoc para el proceso. Pero, en cualquiera de los casos, un taller de participación ciudadana tiene una dimensión transformadora «hacia afuera», más allá del tiempo/espacio ocupado por el taller y más allá de las personas que participan en el mismo.
- Un taller se ayuda de técnicas de dinamización que optimizan la creatividad individual y grupal y ayudan a sistematizar los resultados, en un ambiente distendido, agradable y entretenido. No es un juego, es una acción política: Los participantes tienen que saber en todo momento qué es lo que se está debatiendo, cuál es el compromiso que se les pide, y cuáles serán los efectos de las decisiones que se tomen en el taller.
- La programación de talleres sólo tiene sentido cuando se inserta y articula en un proceso de apertura/cierre que se abre promoviendo el autodiagnóstico y las ideas creativas y que se cierra, provisionalmente —para volver a abrirse—, asumiendo decisiones y corresponsabilidades por parte de los sectores implicados. Por lo tanto, un taller de participación ciudadana es una herramienta para la participación que no garantiza, por sí misma, esta participación.
- Los talleres implican una concepción del conocimiento que desborda el saber tecnocrático y elitista, para generar nuevo conocimiento y acción social desde la experiencia práctica. Por lo tanto, un taller no es un grupo de discusión dónde un analista estudia y descubre el discurso de un colectivo, ni una jornada para que unos provoquen la reflexión en la audiencia, ni un seminario en el que un tutor supervisa el autoaprendizaje grupal, sino un momento de autoinvestigación-acción protagonizado por los participantes (expertos convivenciales) en el que los conductores-coordinadores (expertos metodológicos) promueven las aportaciones, median las divergencias y ayudan a sistematizar los resultados promoviendo la participación de todos y cada uno de los asistentes (*ibíd.*).

2.3.3. Una experiencia de IAP con empresas forestales comunitarias en México

Cada iniciativa de investigación participativa tiene características distintas en términos del encuadre institucional y de las circunstancias. En el caso que aquí presento, no se

trata de un proceso participativo diseñado en el marco de una investigación académica. La cuestión ocurrió más bien al revés: hubo una serie de actividades (talleres, publicaciones, etc.) en las que asumí el papel de sistematizador y relator, además de contribuir a diseñar las metodologías de trabajo. Los resultados de estas actividades, en determinado momento, proveyeron la materia prima para varios de los capítulos de lo que se convirtió en una tesis de doctorado.

La cosa estuvo así:

Desde 1990 me impliqué en el Programa PASOS, orientado a la sistematización de prácticas de desarrollo rural en México. Participaban ahí varias organizaciones de la sociedad civil (OSCs) directamente vinculadas con empresas campesinas, en particular forestales; concurrieron también un grupo de académicos, una ONG francesa y algunos líderes de organizaciones campesinas. Contábamos con financiamiento de una fundación con sede en París. El programa tenía tres componentes principales:

- *la organización de talleres de intercambio de experiencias, sobre temas que, a unos y otros, nos parecían relevantes;*
- *la publicación de la Revista PASOS sobre experiencias de desarrollo rural; y*
- *el enlace con la Red Internacional de Intercambio de Experiencias y Reflexiones útiles para la Acción - Diálogos para el Progreso Humano (DPH).*

Entre quienes participamos en el programa había confianza, amistad y compartíamos intereses, porque estábamos viendo y enfrentando problemas muy similares, tanto en las relaciones entre técnicos y campesinos, como con el funcionamiento interno de las empresas sociales, y en la relación de las ONGs y las comunidades con las agencias financiadoras. Nos impulsaba una misma necesidad de reflexionar sobre nuestro activismo y derivar aprendizajes, tanto de nuestros logros como de nuestros fracasos. La sección más leída de la Revista PASOS se llamaba «Fracasos Anónimos». Queríamos ayudarnos, entre todos, a encontrar mejores formas de enfrentar las frecuentes tensiones que surgían en nuestro trabajo con las empresas comunitarias. Los talleres se constituyeron en espacios de reflexión, de debate, de generación de conocimiento. Dado que asumí, en muchas ocasiones, la labor de registro de las pláticas y discusiones, se me llegó a conocer como Gerardo «Relatorre».

Contribuí a poner en palabras el conocimiento colectivamente producido. Elaboré las memorias de los talleres, generé artículos para la Revista PASOS y fichas para la base de datos DPH. Así, al ingresar al Doctorado en Antropología en la UNAM, ya contaba yo con muchos materiales que resultaron útiles en la elaboración de la tesis (misma que en 2000 se publicó con el título «La construcción de una cultura gerencial democrática en las empresas forestales comunitarias»).

Mediante los talleres, las fichas DPH (publicadas en compilaciones temáticas) y la Revista PASOS pudimos ofrecer a los equipos locales participantes en el programa una gama de recursos (información sobre experiencias en distintos puntos del país y sobre políticas forestales y comerciales del Estado Mexicano, metodologías de autoe-

valuación y herramientas de índole teórica para debatir aspectos como, por ejemplo, la tensión entre democracia y eficiencia al interior de las empresas forestales comunitarias. Ignoramos si nuestras fichas, que pasaron a formar parte del banco internacional de experiencias DPH, resultaron útiles para otras iniciativas, en otros puntos del planeta.

2.3.4. Etapas típicas de un proceso de IAP

Tomando como punto de partida la propuesta metodológica de Joel Martí (s/f:4) para procesos de IAP con organizaciones barriales y autoridades locales, es factible sugerir una ruta flexible para un proceso «tipo IAP», considerando cuatro etapas.

Primera etapa: planteamiento político-metodológico

La propuesta de iniciar un proceso de IAP puede provenir de cualquiera de los agentes implicados, ya sea de la población afectada, de los profesionales y voluntarios de la política social o de cualquier otra entidad. El reto (en el caso de los procesos de ciclo medio o largo) es extender la demanda hasta llegar a constituir un sujeto colectivo lo más amplio y representativo posible. De hecho el sujeto siempre estará «en proceso», en la medida en que se transformará y reforzará a medida que avance la labor de investigación-acción.

El primer paso es la conformación de un equipo de trabajo y la definición del tema o problema a abordar. Son dos cuestiones que no pueden disociarse. Hay una estrecha interdependencia entre el «con quiénes», el «para qué», el «qué» y el «cómo». Las pláticas y negociaciones iniciales permiten definir quiénes van a participar en la reflexión y la toma de decisiones y qué relaciones van a establecerse entre ellos. Es crucial que a todos los participantes les quede claro cuál va a ser el papel del metodólogo, facilitador o investigador «externo». Debe haber transparencia en los compromisos de cada quien, los tiempos, las actividades y los productos.

La «participación» no puede ser únicamente participación de algunos dirigentes. La cabal participación de un colectivo en un proceso de investigación implica que dicho colectivo tendrá acceso a la información, tomará parte activa en el diagnóstico de situación, en la decisión de las alternativas de solución, en la planificación y gestión, en la ejecución de las acciones y en la evaluación del proceso y los resultados alcanzados. Por ello es crucial, a lo largo de todo el proceso, la circulación constante, y en todas direcciones, de la información.

En sus primeras fases, el eje principal del «sujeto en proceso» está en un grupo promotor (GP) que impulsa las reuniones y donde participan actores internos y externos (y, en algunos casos actores «internos-externos»). Conforme van identificándose las redes implicadas en el tema o problema en cuestión, se van ampliando los contactos, se busca involucrar a otros actores y se definen distintas modalidades de participación. La problemática a abordar y las acciones a realizar se definen colectivamente. El recurso a técnicas de facilitación puede ayudar a desbloquear la expresión.

La definición del tema o de los temas de trabajo se realiza de manera colectiva, escuchando distintas opiniones, reflexionando, priorizando y negociando. Algo parecido sucede con la «investigación descolonizada», de la que habla Charles Hale:

«en la práctica convencional, la formulación del tema a investigar es dominio celosamente guardado del investigador, y de la comunidad científica a la cual él o ella pertenece. La investigación descolonizada, en cambio, requiere diálogo previo, para que los protagonistas reconozcan algún valor y propósito en el sujeto de estudio. No se espera, como resultado de dicho diálogo, coincidencia perfecta: habrá necesidades de conocimiento que tienen los protagonistas que el investigador difícilmente puede satisfacer; y habrá intereses propios del investigador —por su formación y posicionamiento social— que los protagonistas no reconocen como suyos. En vez de coincidencia perfecta, la expectativa es de lograr un área sustantiva de traslape: un tema, que los protagonistas han participado en formular, y por ende, que avalan como importante y útil, mientras que, a la vez, respetan cierta autonomía del proceso investigativo» (Hale, 2004: 4).

Es importante que en la definición de los ejes de trabajo participen quienes viven los problemas y actores implicados en dichos problemas y en la búsqueda de soluciones. Ahora bien: Como señala Loli Hernández (2010:16),

«la definición de un problema requiere un proceso de reflexión. No se puede definir alegremente ante un primer grito o síntoma. [...] Hay que entender el grito como un síntoma, conectar con el dolor, con los placeres, con los miedos, provocar procesos de reflexión para encuadrar los problemas y para definir prioridades, soluciones, acciones y medios».

Hay que buscar lo común, lo compartido, lo que conmueve, identificando no únicamente lo que «duele» o lo que genera temor, sino también lo que da satisfacción, lo que se disfruta.

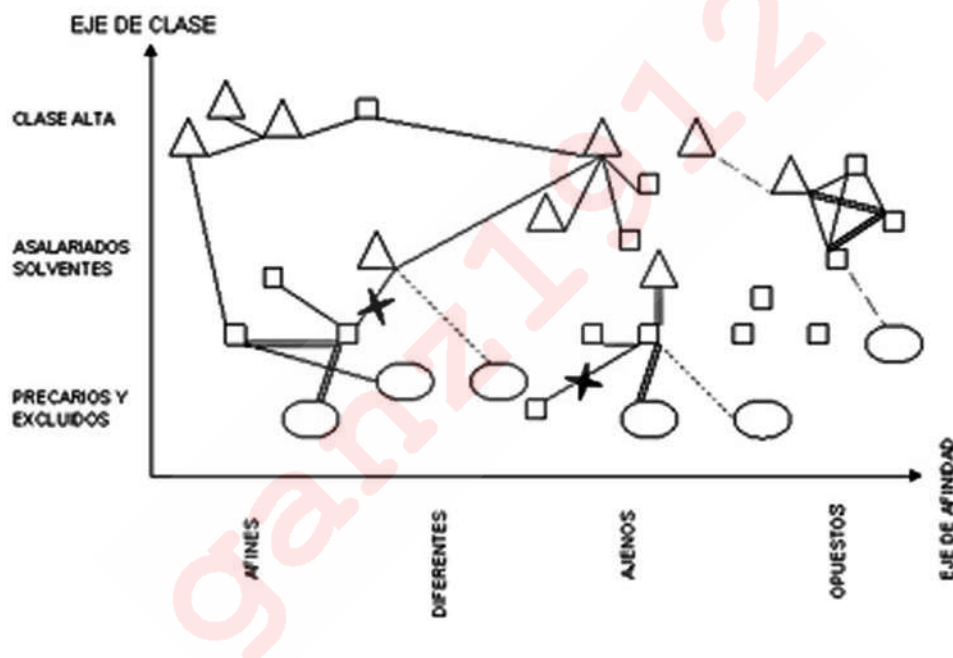
Después de una identificación preliminar de los problemas a enfrentar (en «lluvia de ideas») se requerirá hacer una priorización. Así puede evitarse una excesiva dispersión de los esfuerzos. También habrá que determinar en qué medida tendremos posibilidades de incidir. Al respecto, Matus (1995, citado en Villasante, 2002). Establece una diferenciación entre lo que depende de nosotros mismos, lo que está fuera de nuestro alcance inmediato pero sobre lo que podemos influir, y lo que simplemente nos rebasa. También hay circunstancias coyunturales que pueden contribuir al proceso o, por el contrario, obstaculizarlo. Y hay que considerar que no existen problemas aislados. Por ejemplo, los problemas económicos, los emocionales y los de salud son causa y consecuencia unos de otros. Se requiere una visión integradora para entender cómo un determinado problema se relaciona con otros. Tener claro cuál es nuestro margen de acción en el entramado de problemas y fuerzas sociales nos ayudará a canalizar mejor nuestra energía.

Segunda etapa: Ciclo de apertura: diagnóstico y propuestas

Conforme vamos definiendo el tema de trabajo, iremos también identificando y contactando a los actores relacionados con dicho tema. Se produce una creciente apropiación del proceso por parte de la gente implicada. Y se realiza un diagnóstico que nos permite

conocer lo que está sucediendo y cómo ello es percibido por los distintos agentes implicados. Un elemento central del diagnóstico es el que nos permite entender cómo se mueven y relacionan distintos actores y distintos discursos, para lo cual se requiere un esfuerzo colectivo, con el grupo promotor y las redes que se hayan ido formando. Se trata de identificar distintas vivencias, necesidades, opiniones, reivindicaciones e intereses. Villasante (2002) nos sugiere elaborar sociogramas identificando cuatro distintas redes: (a) las afines, con quienes estamos; (b) las diferentes - cercanas: (c) las ajenas y/o indiferentes; y (d) las opuestas o antagónicas (sin olvidar que la realidad siempre es más compleja y contradictoria que nuestros esquemas).

En el siguiente ejemplo de sociograma se representa a las instituciones con triángulos, a las organizaciones o grupos formales con cuadrados y a los sectores sin organización formal con círculos. El grosor de las líneas indica la intensidad de las relaciones y se señalan con cruces las relaciones de conflicto.



Sociograma, tomado de Villasante y Martín, citados en Alberich (2007:19).

El sociograma no sólo nos sirve como herramienta de diagnóstico. A la vez ayuda a formular estrategias políticas: «nos haremos la idea de con qué fuerzas contamos a favor (los afines), con cuáles nos tenemos que aliar para cosas concretas (los diferentes), a quienes tenemos que “seducir” (los indiferentes) y a quiénes tenemos que aislar (los contrarios) para que no representen un obstáculo insalvable» (Hernández, 2010:26). Frente a las posiciones antagónicas se requieren estrategias de “reversión”: «aprovechar lo contradictorio o paradójico de esas posiciones, [...] darles la vuelta desde ellas mismas, es decir mostrando las incoherencias que sus prácticas y sus afirmaciones descubren» (Villasante, 2002: 15).

Las prácticas, finalmente, son las que hablan:

«Es en lo que se hace en donde hay que argumentar por qué, y para qué, y para quién se hace. Es decir, ir rectificando el hacer a partir de las lógicas de las que se reclama. En cada

práctica o técnica, en cada situación concreta, ya están implícitas todas estas preguntas. Irlas contestando es un sano ejercicio grupal de autocritica, aprendizaje y rectificación posible» (Villasante, 2006: 14).

Cruzando los temas y los posicionamientos de los distintos actores con el sociograma se obtiene una matriz que muestra los discursos que desde las distintas posiciones sociales se enuncian en relación con el asunto nodal en torno al que está trabajándose. Así puede verse lo que se dice; lo que no se dice desde determinadas posiciones sociales y sí desde otras; lo que es compartido entre varias posiciones sociales; lo que se contradice entre distintas posiciones sociales; y lo que se contradice desde una misma posición social (fruto de la multipertenencia a varias redes).

«en última instancia, y utilizado conjuntamente con otras técnicas (cualitativas, cuantitativas y participativas), el sociograma debe permitir identificar los distintos entornos presentes en una comunidad, y estrategias para avanzar hacia conjuntos de acción más ciudadanistas y pluralistas, que desborden las estructuras existentes: al potenciar determinadas relaciones débiles, se aíslan alianzas que reproducen situaciones de bloqueo y se abren nuevas relaciones que pueden incentivar la participación de agentes que habían quedado aislados; la base social finalmente movilizadora pasará a ser una plataforma dinamizadora de la comunidad, un conjunto de acción ciudadanista» (Martí, s/f: 8, citando a Villasante, 1998).

En los talleres y reuniones con el grupo promotor podremos tener una idea bastante clara sobre las posiciones de los «afines» y de los «diferentes» pero no de las posiciones más lejanas o antagónicas. Puede correspondernos, como investigadores o colaboradores externos, consultar los documentos o realizar las entrevistas necesarias para conocer esas otras posiciones, así como las opiniones y experiencias de «expertos» en el tema considerado.

Por estar profusamente abordadas en el presente libro, nos abstendremos de entrar en detalles respecto a las técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación que pueden emplearse en esta fase de diagnóstico.

En procesos IAP de ciclo medio o largo, es en esta etapa cuando se constituye lo que se ha llamado «Comisión de seguimiento», que reúne a representantes de instituciones u organizaciones, y personas potencialmente interesadas en estar informadas del trabajo que se está realizando. No se trata de un equipo de trabajo.

También es aquí cuando se producen **ideas fuerza**, ideas sobre lo que puede hacerse. No como objetivos o metas a conseguir, sino como direcciones hacia donde hay que avanzar.

Tercera etapa: Ciclo de cierre: conclusiones y programación

En la medida en que los participantes en un proceso IAP van apropiándose de nuevas visiones y nuevos discursos, se visualizan nuevas pistas para la acción. Llega de nuevo el momento de reunirse a trabajar en taller, formular propuestas, reflexionarlas, priorizarlas y tejer los consensos necesarios para poner manos a la obra, lo cual puede requerir una

serie de negociaciones. Una vez definidas las líneas de acción, habrá que definir responsables, calendarios y plazos. Cada quien necesita tener claro qué papel va desempeñar. Así se opera una recreación de las relaciones, de las redes.

En muchos casos, es aquí cuando se requerirá invertir energía para dar una amplia difusión a los resultados, en los formatos adecuados a cada contexto.

Reapertura

Un ciclo de IAP se cierra sólo para volver a abrirse. Se trata, como señala Martí (s/f: 4),

... «de un cierre provisional y dinámico, que se vuelve a abrir en la puesta en marcha de las acciones, iniciando un nuevo ciclo de apertura (de evaluación continuada, de rediagnóstico de los cambios y nuevas realidades). Desde este planteamiento, un proceso participativo no empieza ni acaba: es más una cultura de la acción que no un proyecto acotado temporalmente; una cultura en la que expansión y síntesis se encabalcan constantemente retroalimentando el proceso ante los nuevos retos planteados».

Para concluir

Muchos obstáculos existen para una más amplia difusión de la investigación participativa, de la investigación-acción. Los hay en las formas convencionales de organizar la actividad académica y la gestión de lo público, pero también en nuestra propia mentalidad. La organización burocrática, las formas de contratación, los compartimentos entre disciplinas no suelen ser muy propicios para este tipo de trabajo. Tenemos, como nos dice Loli Hernández (2010:31)

... «el reto de superar barreras que se han ido creando artificialmente, viejas divisiones que respondían a un modelo de organización social ya obsoleto. Las rígidas clasificaciones académicas del conocimiento son fruto de un momento histórico que no están dando respuesta a las necesidades actuales».

En estos años, en pleno siglo XXI, la humanidad enfrenta retos importantes, vive riesgos inéditos. Pero aquí y allá están brotando embriones de futuro, apoyándose en una gama de nuevos recursos y nuevas modalidades de articulación en redes. Redes por donde circula la solidaridad, los saberes, la información, la esperanza; y en las que están gestándose novedosas identidades y rebeldías.

3. ACTIVIDADES

3.1. Mapeo del saber y el poder

Vimos en la historia del profesor Mario los riesgos que implica para una organización o institución la falta de interconexiones entre los espacios de saber y los de poder.

El ejercicio siguiente puede ayudar a identificar este tipo de problemas, en situaciones concretas:

1. Ubique algún asunto que le preocupa u ocupa, ya sea en el ámbito laboral, barrial u otro.
2. Dibuje un mapa (incluyendo nodos y líneas entre los nodos) representando las relaciones de distintas personas o instancias con dicho asunto.
3. Identifique en qué nodos de ese mapa se concentran los saberes y en qué nodos el poder. Observe qué grado de correspondencia hay entre unos y otros. En otras palabras: identifique quiénes tienen respecto a un determinado problema una cuota de poder que no corresponde a su grado de conocimiento del problema (desproporcionadamente alta o baja).
4. Elabore una lista priorizada de las actividades y gestiones que se requieren para lograr un mejor equilibrio entre saberes, capacidades, responsabilidades y cuotas de poder.

3.2. Embriones de incidencia

El siguiente ejercicio ayudará a ir construyendo estas estrategias. Puede ser realizado por profesionistas del ámbito educativo. Y con algunas adecuaciones puede aplicarse en casi cualquier otra situación.

1. Identifique alguna preocupación, compartida por padres de familia y docentes. Puede tratarse de contenidos curriculares, formas u horarios de trabajo, estado de las instalaciones, o cualquier cuestión que genere inconformidad o que pueda motivar intentos de cambio.
2. Invite a una madre o padre de familia, con quien ya tenga cierta confianza, a conversar sobre esa preocupación. Explique con claridad de dónde surge su motivación.
3. Compartan entre ustedes lo que saben al respecto.
4. Juntos/as, dibujen un sociograma, en el que queden representadas las distintas posiciones en relación con el asunto en cuestión: posiciones afines, diferentes, indiferentes y opuestas. Considere a aquellos actores externos a la escuela con influencia sobre el asunto problemático.
5. Evalúen la correlación de fuerzas, relacionándola con la «correlación de saberes» (ver ejercicio anterior). Y definan posibles estrategias para modificarlas. Si es posible, convoquen a otros docentes y padres de familia.
6. Identifiquen un «punto», en esas correlaciones de fuerzas y de saberes, donde puedan ustedes incidir, aportar un grano de arena. Y ¡manos a la obra!

7. Registren todo el proceso, con sus logros, obstáculos y fracasos, haciendo comentarios que ayuden a explicarlos.
8. Compartan su experiencia en reuniones, utilizando un periódico mural o recurriendo a medios electrónicos de comunicación como correo electrónico, página web o facebook.

4. FAQ (PREGUNTAS FRECUENTES)

4.1. ¿Con las metodologías participativas se logra un conocimiento tan objetivo como con otras metodologías?

En sociedades con asimetrías y abusos surgen, inevitablemente, intereses encontrados. Sobre el tablero de las correlaciones de fuerzas se desenvuelve la vida social, incluyendo al quehacer científico. Un saber o una indagación que no ayuden a disminuir o eliminar asimetrías probablemente contribuirán a mantenerlas. Los saberes llevan, de una u otra manera, la marca de la zona del tablero donde fueron producidos. En una investigación participativa la objetividad remite al rigor en el debate crítico y autocrítico, que permite producir saberes significativos para una colectividad, arraigados en la práctica de dicha colectividad y efectivamente útiles para construir un mejor futuro.

4.2. ¿Qué implica una metodología participativa en términos de la duración de un trabajo de investigación?

Es común que se piense que una investigación participativa tomará más tiempo que otras modalidades de investigación. Esta creencia puede deberse a que las metodologías más conocidas provienen de —y van orientadas hacia— programas de varios años, con la participación de un conjunto de entidades y actores sociales. El hecho es que la filosofía IAP puede aplicarse en una amplia gama de casos. Lo esencial es dimensionar adecuadamente sus alcances, identificando lo que puede lograrse dadas las circunstancias, los recursos disponibles y las relaciones de confianza y solidaridad existentes.

4.3. ¿En qué medida se logra verdadera participación? ¿No existe un riesgo de simulación?

Este riesgo existe. Diversas instituciones vienen realizando actividades pseudo-participativas intentando validar la instrumentación vertical de sus programas o proyectos. Por otro lado, la participación suele ser, en los hechos, heterogénea. Hay exclusión, censura y autocensura. No suelen escucharse todas las voces.

Intentando revertir esa situación surgen los enfoques participativos. Sin aspirar a una participación generalizada, se emprenden iniciativas para contribuir a una mayor

escucha mutua, a la autoestima de cada vez más personas, tejiendo gradualmente confianzas y solidaridades en torno a esfuerzos compartidos.

5. RECURSOS, ENLACES

Vídeos en línea

Nuevas formas de participar-DVD0 Colección Abriendo Caminos. CIMAS. (Buscar «CIMAS» en <http://complumedia.ucm.es>).

Ver, por ejemplo:

<http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=QRPOtKhMOtVrmSbxNvaEbQ>

Otros vídeos de interés: <http://www.redcimas.org/biblioteca/videoteca/>

Sitios web

RED CIMAS (red de profesionales comprometidos con la transformación social y las democracias participativas: <http://www.redcimas.org> / <http://www.redcimas.org/biblioteca.html>

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEAAL): <http://www.ceaal.org/>

INSTITUTO MEXICANO PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO (IMDEC): <http://www.imdec.net/>

ILUSIONISMO SOCIAL. Investigación participativa y culturas populares: <http://ilusionismosocial.org/>

SOCIAL ANALYSIS SYSTEMS (SAS2 Dialogue): Participatory Action Research, Planning and Evaluation: <http://www.sas2.net>

6. REFERENCIAS

ALBERICH, T. (2007). *Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales*. Ponencia. En línea (junio de 2013) en <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf>

ANDERSON, S. (1999). Centros de investigación e investigación participativa: Temas de discusión e implicaciones para un caso en México. En: J. BLAUERT y S. ZADEK (Coords.). *Mediación hacia la Sustentabilidad. Construyendo políticas desde las bases*. Ed. Plaza y Valdés / British Council / IDS / CIESAS. México. Pp. 91-115

CHEVALIER, J. y BUCKLES, D. (2009). *Guía para la investigación colaborativa y la movilización social*. Ottawa: Plaza y Valdés - Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. En línea (mayo de 2014) en <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/39895/1/128644.pdf>

COLECTIVO IOÉ (2003). *Investigación Acción Participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la Ciudadanía*. España. En línea (mayo de 2014) en <http://www.colectivoioe.org/uploads/89050a-31b85b9e19068a9beb6db3dec136885013.pdf>

COLECTIVO SITUACIONES (2003). *Sobre el militante investigador*. EIPCP (Colectivo Europeo para Políticas Culturales Progresivas.) En línea (mayo de 2014) en <http://eipcp.net/transversal>

DE ZUTTER, P. (1994). *Des histoires, des savoirs et des hommes. L'expérience est un capital*. París: FPH.

FALS BORDA, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Siglo XXI. Libro en línea (mayo de 2014) en <http://es.scribd.com/doc/57340069/Fals-Borda-Orlando-Conocimiento-y-Poder-Popular>

FLORES CASTANIS, E.; MONTOKA J. y SUÁREZ, D.H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*. Vol.14. Nº 40, 289-308. En línea (mayo de 2014) en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100013
- GIANOTEN, V. y de WIT, T. (1987). *Organización Campesina: el Objetivo Político de la Educación Popular y la Investigación Participativa*. Lima: TAREA.
- HALE, C. R. (2004). *Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada*. Documento borrador presentado como ponencia en el 2º Encuentro Internacional del Proyecto Gobernar en la Diversidad celebrado del 29 al 31 de octubre en Quito, Ecuador.
- HERNÁNDEZ, M. D. (2010). *Antes de empezar con metodologías participativas*. Cuadernos CIMAS. Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible. En línea (mayo de 2014) en http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_DHernandez_ANTES.pdf
- JARA, Ó. (1997), ¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos. En ALFORJA-IMDEC, *Para sistematizar experiencias*, (pp. 89-125), México: ALFORJA-IMDEC. En línea (mayo de 2014) en <http://www.upngdl.org/ciie/src/jara-sistematizacion-experiencias.pdf>
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992). *¿Cómo planificar la Investigación-Acción?* Barcelona: Laertes.
- MARINO MARTINIC, M. (2000). *Educación popular e investigación acción participativa para un desarrollo rural desde la praxis*. TRELEW. Doc. en línea (mayo de 2014) en http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Mauricio_Marino_Martinic.htm
- MARTÍ, J. (2000). La Investigación-Acción Participativa. Estructura y Fases. En: T. R. VILLASANTE, M. MONTAÑÉS y J. MARTÍ, *La investigación social participativa*. Vol. 1. Construyendo ciudadanía. Barcelona: El Viejo Topo En línea (mayo de 2014) en http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- s/f. *La realidad que se percibe, se mide y se transforma. Métodos y técnicas para la participación social*. En línea (mayo de 2014) en: http://www.construyendocritica.uchile.cl/HTML/Textos/biblioteca/La_realidad_que_se_percibe,_se_mide_y_se_transforma_m%E9todos_y_t%E9cnicas_para_la_participaci%C3n_social.pdf
- MARTÍNEZ MORALES, M. (2010). *¿Distribución social o socialización del conocimiento?* En La Jornada Veracruz, mayo 31 y 1º y 2 de junio 2010. En línea (mayo de 2014) en <http://www.jornadaveracruz.com.mx/>
- MARTINIC, S.; TAPIA, G.; INÉS PASCAL M. I. y VIO GROSSI, F. (1983). *Investigación participativa: Marco teórico, métodos y técnicas*. Chile: Ed. CEAAL.
- MORENO PESTAÑA, J. L. y ESPADAS ALCÁZAR, M.A. (2009). Investigación-acción participativa. En: R. REYES (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Univ. de Jaén. Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México. Doc. en línea (mayo de 2014) en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm
- ROJAS, J. R. , s/f. *Investigación-Acción-Participativa (IAP)*. En línea (mayo de 2014) en <http://amauta-international.com/iap.html>
- VILLASANTE, T. R.; MONTAÑÉS P. y MARTÍN, P. (2001). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía*. Nº2. Ed. El viejo topo. España. En línea (mayo de 2014) en http://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/09/lcc2_practicas_locales_creatividad_social.pdf
- VILLASANTE, T. R. (2002). *Reflexividades Socio-Práxicas: Esquemas Metodológicos Participativos. Escuelas de ciudadanía*. En línea (mayo de 2014) en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_REFLEX.pdf
- (2006). La sociopraxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. En: M. Canales Cerón (Coord.) *Metodologías de investigación social*. En línea (mayo de 2014) en http://www.construyendocritica.uchile.cl/HTML/Textos/biblioteca/La_sociopraxis,_un_acoplamiento_de_metodolog%Das_implicativas.pdf
- s/f. *Los caminos que creemos estar abriendo...: De la investigación-acción-participativa a la socio-praxis para la creatividad social*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Am-

biente Sostenible (canal). En línea (mayo de 2014) en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=410&opcion=documento>

VILLASANTE, T. R. y MARTÍN GUTIÉRREZ, P. (2006). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol.11, n.º 2, Diciembre 2006. <http://revista-redes.rediris.es>

WRI-GEA (Instituto de los Recursos Mundiales-Grupo de Estudios Ambientales A. C.) (1993). *El proceso de evaluación rural participativa. Una Propuesta Metodológica*. Cuadernos del Programa de Manejo Participativo de Recursos Naturales, Instituto de los Recursos Mundiales y el Grupo de Estudios Ambientales A. C., México.

ZEMELMAN, H. (1987). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. El Colegio de México, México.

— (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Ed. Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas. México.

ganzi1912

TERCERA PARTE

ANALIZANDO TEXTOS

INTRODUCCIÓN PRÁCTICA A Atlas.ti

ganzi1912

Analizando textos. Introducción práctica a Atlas.ti

Francis García Cedeño (UNED)

Cristino de Santiago Alba (UNED)

Con la colaboración de Emilio Luque Pulgar (UNED)

Resultados de aprendizaje

1. Para empezar a pensar
2. Información
3. FAQ (Preguntas Frecuentes)
 - 3.1. ¿Por qué utilizar Atlas.ti, y no otro programa?
 - 3.2. ¿Es Atlas.ti un programa gratuito?
 - 3.3. ¿Cómo se usa este tutorial?

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Comprender para qué sirve Atlas.ti, cómo puede este programa ser útil en un análisis cualitativo, y cuáles son sus limitaciones.

Comprender cómo funciona Atlas.ti, y la importancia de organizar correctamente los documentos de su proyecto.

Comprender la lógica que rige el trabajo con Atlas.ti, que es la de poner por escrito, de forma sistemática, las reflexiones que surgen a lo largo de todo el proceso del análisis.

Preparar los textos que se van a analizar (los documentos primarios), organizarlos y vincularlos desde el archivo de Atlas.ti (la unidad hermenéutica).

Seleccionar fragmentos de texto relevantes, convirtiéndolos en citas y etiquetándolos con códigos.

Utilizar las herramientas de anotación de Atlas.ti (memos y citas) para dejar constancia de las reflexiones del análisis.

Emplear la función de cómputo de palabras para hacer un análisis de contenido.

Agrupar los elementos del análisis en familias para facilitar su manejo.

Recuperar y ordenar pasajes de texto relevantes mediante distintos reportes.

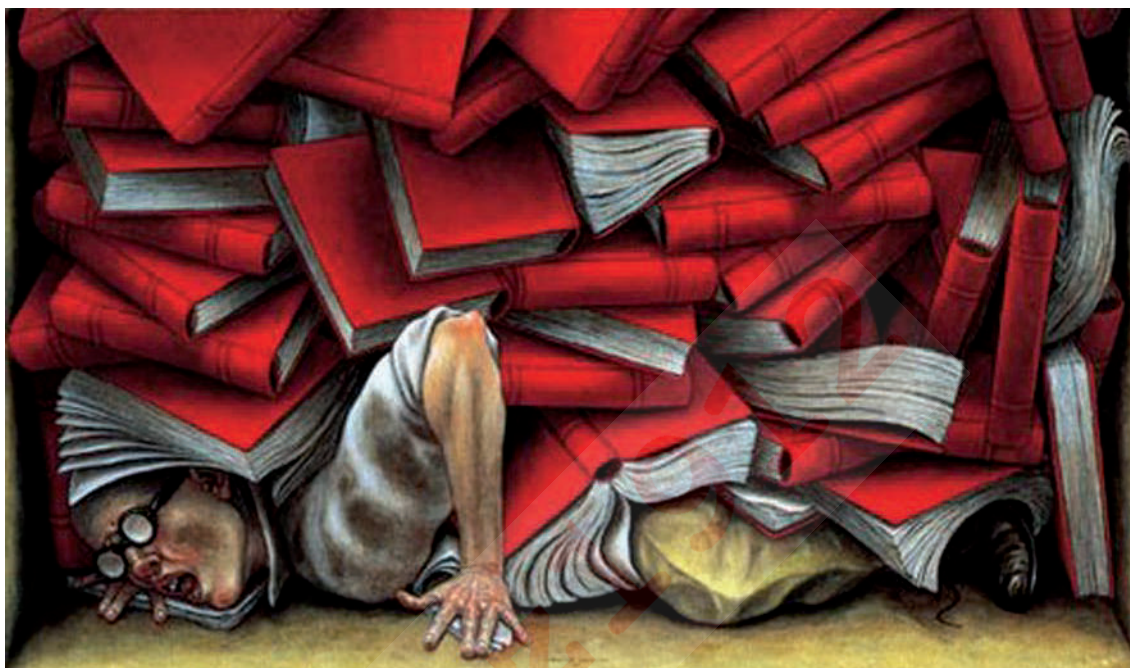
Articular los elementos del análisis mediante relaciones, y representar estas relaciones mediante redes.

Gestionar los documentos del proyecto utilizando copias de seguridad.

Comprender la naturaleza cíclica, no lineal, del análisis cualitativo.

1. PARA EMPEZAR A PENSAR

Una antropóloga regresa de su trabajo de campo. Mira sus decenas de cuadernos de notas, las entrevistas grabadas, que transcritas ocupan buena parte de su escritorio. Y entonces, ¿qué hace? ¿Por dónde empieza?



La antropóloga se acuerda de «La biblioteca de Babel», de Jorge Luis Borges:

«El universo (que otros llaman la Biblioteca) se compone de un número indefinido, y tal vez infinito, de galerías hexagonales, con vastos pozos de ventilación en el medio, cercados por barandas bajísimas. Desde cualquier hexágono se ven los pisos inferiores y superiores: interminablemente. La distribución de las galerías es invariable. Veinte anaqueles, a cinco largos anaqueles por lado, cubren todos los lados menos dos; su altura, que es la de los pisos, excede apenas la de un bibliotecario normal [...]. En el zaguán hay un espejo, que fielmente duplica las apariencias [...]. Como todos los hombres de la Biblioteca, he viajado en mi juventud; he peregrinado en busca de un libro, acaso del catálogo de catálogos; ahora que mis ojos casi no pueden descifrar lo que escribo, me preparo a morir a unas pocas leguas del hexágono en que nací [...]. Yo afirmo que la Biblioteca es interminable [...]. Básteme, por ahora, repetir el dictamen clásico: La Biblioteca es una esfera cuyo centro cabal es cualquier hexágono, cuya circunferencia es inaccesible. A cada uno de los muros de cada hexágono corresponden cinco anaqueles; cada anaquel encierra treinta y dos libros de formato uniforme; cada libro es de cuatrocientas diez páginas; cada página, de cuarenta renglones; cada renglón, de unas ochenta letras de color negro. También hay letras en el dorso de cada libro; esas letras no indican o prefiguran lo que dirán las páginas. Sé que esa inconexión, alguna vez, pareció misteriosa. Antes de resumir la solución (cuyo descubrimiento, a pesar de sus trágicas proyecciones, es quizá el hecho capital de la historia) quiero rememorar algunos axiomas».



Nuestra antropóloga decide, entonces, comenzar a organizar su material de trabajo: libros, artículos, notas, entrevistas transcritas, notas de prensa, fotografías... Tiene muchas dudas sobre cómo es la mejor manera de ordenarlos: ¿bajo cuál criterio? ¿Los clasifica? ¿Están todos sus materiales listos para ser ordenados y clasificados? Ante el agobio que le supone pensar en ello, no puede evitar recordar aquél relato de Jorge Luis Borges llamado «El idioma analítico de John Wilkins»:

«[...] John Wilkins, hacia 1664, acometió esa empresa. Dividió el universo en cuarenta categorías o géneros, subdivisibles luego en diferencias, subdivisibles a su vez en especies. Asignó a cada género sin monosílabo de dos letras; a cada diferencia, una consonante; a cada especie, una vocal. Por ejemplo: de, quiere decir elemento; deb, el primero de los elementos, el fuego; deba, una porción del elemento del fuego, una llama. En el idioma análogo de Letellier (1850) a, quiere decir animal; ab, mamífero; abo, carnívoro; aboj, felino; aboje, gato; abi, herbívoro; abiv, equino; etc. En el Bonifacio Sotos Ochando (1854), imaba, quiere decir edificio; imaca, serrallo; image, hospital; imafo, lazareto; imarri, casa; imaru, quinta; imedo, poste; imede, pilar; imego, suelo; imela, techo; imogo, ventana; bire, encuadernador; birer, encuadernar [...]. Ya definido el procedimiento de Wilkins, falta examinar un problema de imposible o difícil postergación: el valor de la tabla cuadregesimal que es base del idioma. Consideremos la octava categoría, la de las piedras. Wilkins las divide en comunes (pedernal, cascajo, pizarra), módicas (mármol, ámbar, coral), preciosas (perla, ópalo), transparente (amatista, zafiro) e insolubles (hulla, greda y arsénico). Casi tan alarmante como la octava, es la novena categoría. Esta nos revela que los metales pueden ser imperfectos (bermellón, azogue), artificiales (bronce, latón), recrementicios (limaduras, herrumbre) y naturales (oro, estaño, cobre). La belleza figura en la categoría decimosexta;

es un pez vivíparo, oblongo. Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas. El Instituto Bibliográfico de Bruselas también ejerce el caos: ha parcelado el universo en 1000 subdivisiones, de las cuales la 262 corresponde al Papa; la 282, a la Iglesia Católica Romana; la 263, al Día del Señor; la 268, a las escuelas dominicales; la 298, al mormonismo, y la 294, al brahmanismo, budismo, shintoísmo y taoísmo. No rehúsa las subdivisiones heterogéneas, verbigracia, la 179: «Crueldad con los animales. Protección de los animales. El duelo y el suicidio desde el punto de vista de la moral. Vicios y defectos varios. Virtudes y cualidades varias». He registrado las arbitrariedades de Wilkins, del desconocido (o apócrifo) enciclopedista chino y del Instituto Bibliográfico de Bruselas; notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo [...]».



Nuestra antropóloga comienza a trabajar en sus materiales: lee, subraya, escribe alguna nota en el margen, pega muchos post-it con palabras clave (de diferentes colores y

tamaños, según los criterios que ella misma va decidiendo sobre la marcha...). Se le hace interminable el trabajo porque a veces olvida si ya lo ha etiquetado correctamente o con cuáles palabras clave lo hizo... Y el tiempo apremia. Y piensa: ¡Ojalá tuviera una *máquina de la memoria* como aquella de José Arcadio Buendía en *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez!

«[...] Fue Aureliano quien concibió la fórmula que había de defenderlos durante varios meses de las evasiones de la memoria. La descubrió por casualidad. Insomne experto, por haber sido uno de los primeros, había aprendido a la perfección el arte de la platería. Un día estaba buscando el pequeño yunque que utilizaba para laminar los metales, y no recordó su nombre. Su padre se lo dijo: «tas». Aureliano escribió el nombre en un papel que pegó con goma en la base del yunquecito: tas. Así estuvo seguro de no olvidarlo en el futuro. No se le ocurrió que fuera aquella la primera manifestación del olvido, porque el objeto tenía un nombre difícil de recordar. Pero pocos días después descubrió que tenía dificultades para recordar casi todas las cosas del laboratorio. Entonces las marcó con el nombre respectivo, de modo que le bastaba con leer la inscripción para identificarlas. Cuando su padre le comunicó su alarma por haber olvidado hasta los hechos más impresionantes de su niñez, Aureliano le explicó su método, y José Arcadio Buendía lo puso en práctica en toda la casa y más tarde la impuso a todo el pueblo. Con un hisopo entintado marcó cada cosa con su nombre: *mesa, silla, reloj, puerta, pared, cama, cacerola*. Fue al corral y marcó los animales y las plantas: *vaca, chivo, puerca, gallina, yuca, malanga, guineo*. Poco a poco, estudiando las infinitas posibilidades del olvido, se dio cuenta de que podía llegar un día en que se reconocieran las cosas por sus inscripciones, pero no se recordara su utilidad. Entonces fue más explícito. El letrero que colgó en la cerviz de la vaca era una muestra ejemplar de la forma en que los habitantes de Macondo estaban dispuestas a luchar contra el olvido: *Ésta es la vaca, hay que ordeñarla todas las mañanas para que produzca leche y a la leche hay que hervirla para mezclarla con el café y hacer café con leche*. Así continuaron viviendo en una realidad escurridiza, momentáneamente capturada por las palabras, pero que había de fugarse *sin remedio* cuando olvidaran los valores de la letra escrita. En la entrada del camino de la ciénaga se había puesto un anuncio que decía *Macondo* y otro más grande en la calle central que decía *Dios existe*. En todas las casas se habían escrito claves para memorizar los objetos y los sentimientos. Pero el sistema exigía tanta vigilancia y tanta fortaleza moral, que muchos sucumbieron al hechizo de una realidad imaginaria, inventada por ellos mismos, que les resultaba menos práctica pero más reconfortante [...]. Derrotado por aquellas prácticas de consolación, José Arcadio Buendía decidió entonces construir la máquina de la memoria que una vez había deseado para acordarse de los maravillosos inventos de los gitanos. El artefacto se fundaba en la posibilidad de repasar todas las mañanas, y desde el principio hasta el fin, la totalidad de los conocimientos adquiridos en la vida. Lo imaginaba como un diccionario giratorio que un individuo situado en el eje pudiera operar mediante una manivela, de modo que en pocas horas pasaran frente a sus ojos las nociones más necesarias para vivir [...].»

2. INFORMACIÓN

El tutorial de Atlas.ti elaborado para lograr los objetivos planteados se plantea en formato vídeo. La dirección de acceso es la siguiente: <http://tutoriales-uned.es/>

3. FAQ (PREGUNTAS FRECUENTES)

3.1. ¿Por qué utilizar Atlas.ti, y no otro programa?

Atlas.ti es un programa de análisis de datos cualitativos. Existen otros programas similares, como Maxqda o Nvivo, pero es Atlas.ti el que nosotros, los autores de este tutorial, utilizamos en nuestro trabajo, y cuyo manejo hemos explicado en varios talleres presenciales.

3.2. ¿Es Atlas.ti un programa gratuito?

No. Sin embargo, es posible utilizar una versión de prueba, que se descarga desde la página del fabricante; en el tutorial explicamos cómo hacerlo. Esta versión de prueba tiene unas limitaciones que la hacen inviable para trabajar en profundidad, aunque es suficiente para practicar con este tutorial.

3.3. ¿Cómo se usa este tutorial?

Al principio del tutorial, explicamos cómo descargar la versión de prueba de Atlas.ti. El tutorial está dividido en unidades. Cada unidad comienza con una explicación de algunos conceptos teóricos; después, mostramos cómo ejecutar en Atlas.ti lo que hemos explicado; por último, le invitamos a que detenga el vídeo y practique en su ordenador, con la versión de prueba, lo que ha aprendido en la unidad. En todo caso, no es necesario hacer el tutorial en una sola sesión; está preparado para que pueda hacerse en varias sesiones, según el tiempo disponible de cada usuario.